



**UNIVERSIDAD DE GRANADA
INSTITUTO DE LA PAZ Y LOS CONFLICTOS**



TESIS DOCTORAL

**PROPUESTA DE EDUCACIÓN Y
CULTURA DE PAZ PARA LA CIUDAD DE
PUEBLA (MÉXICO)**

**Presentada por:
María Guadalupe Abrego Franco**

**Directores:
Dr. Francisco Jiménez Bautista
Dr. Manuel Jorge Bolaños Carmona**

Granada, 2009

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: María Guadalupe Abrego Franco
D.L.: GR. 2016-2009
ISBN: 978-84-692-1880-8



FRANCISCO JIMÉNEZ BAUTISTA, profesor contratado doctor de la Universidad de Granada, y MANUEL JORGE BOLAÑOS CARMONA, profesor titular de la universidad de Granada.

INFORMAN:

Que el trabajo que presenta para aspirar al grado de doctor Doña MARÍA GUADALUPE ABREGO FRANCO, titulado PROPUESTA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ PARA LA CIUDAD DE PUEBLA (MÉXICO) se ha realizado bajo su dirección y reúne los requisitos académicos, formales y de calidad necesarios, como para que pueda ser defendida públicamente ante la Comisión que se constituye al efecto.

Granada 10 de Diciembre del 2008.

*“La misma especie que inventó la guerra, es igualmente capaz de inventar la paz”
(Naciones Unidas)*

*“Hemos aprendido a volar como los pájaros, y a nadar como los peces, pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir juntos como hermanos”
(Reverendo Martín Luther King).*

*“Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”
(Organización de las Naciones Unidas).*

“Cualquier tipo de violencia engendra violencia de cualquier tipo. Cualquier tipo de paz engendra paz de cualquier tipo. La paz positiva es la mejor protección frente a la violencia” (Johan Galtung).

*“Amar al prójimo debe ser tan natural como vivir y respirar”
(Madre Teresa de Calcuta)*

AGRADECIMIENTOS

AGRADECIMIENTOS

Como muchas otras tesis, sino es que todas, esta tiene un sinnúmero de personas a quien agradecer el que haya sido posible su realización, pues todas ellas, contribuyeron en mayor o menor medida, sin saberlo, a su elaboración, teniendo todas y cada una de ellas, para mí, gran importancia, por lo que, desde ahora quiero decir a todos y cada uno de ustedes, que no importa en qué momento estén nombrados, para mí, *todos* tienen un lugar relevante y especial en *Mi Corazón* y en *Mi Espíritu* e incluso en *Mi Vida*, por lo que, al nombrarlos, les pido que cada uno se sienta que está en un primerísimo plano . . .

De esta manera, debo de agradecer con todo mi corazón, en primera instancia, al doctor Fernando Santiestevan Llaguno, exDirector de la Facultad de Ciencias Químicas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Institución en la que trabajo, quien de inmediato, acogió con beneplácito mi interés de estudiar el doctorado en “*Paz, Conflictos y Democracia*”, brindándome su apoyo incondicional y decidido para lograr mi objetivo, del mismo modo lo hizo el doctor Javier Sosa Rivadeneyra. También tengo que emitir mi agradecimiento a la maestra Bertha Alvarado Hidalgo, actual directora de la Facultad de Ciencias Químicas, quien me ha brindado todo su apoyo para la conclusión del doctorado.

Asimismo, agradezco el apoyo del doctor Rafael Campos Enríquez, Director de la Academia para el Avance, quien me apoyó institucionalmente para la realización del doctorado. La Academia para el Avance, fue sustituida por la Coordinación General de Capacidad y Competitividad Académica, Coordinada en la actualidad por la Maestra María de Lourdes Medina Hernández, a quien he tenido sufriendo con *mis permisos*, ante PROMEP (Programa de Mejora del Profesorado) vaya para ella desde lo más profundo de mi corazón mi más sincero agradecimiento. Además, debo de agradecer el apoyo recibido de su secretaria, la señora María Silvia Domínguez Vergara, gracias Silvia. En este rubro Institucional, agradezco el apoyo del doctor Hugo Eloy Meléndez Aguilar, quien me apoyó en la consecución de mi objetivo, para él mi más sincero agradecimiento.

He de nombrar aquí también a la licenciada María Esther Gámez Rodríguez, Abogada General de la Universidad, por el apoyo que me brindó, al presentarme ante el licenciado Darío Carmona, Secretario de Educación Pública del Estado de Puebla, para que me permitiera la aplicación del *Cuestionario*. Asimismo, he de reconocer y agradecer profundamente, el apoyo irrestricto del Profesor Xicohtécatl Arroyo Parra, Subsecretario de Educación Básica. Va desde aquí, todo mi agradecimiento a los directores y directoras de las diferentes escuelas en las que me fue permitido aplicar el *Cuestionario*, a quienes agradezco las facilidades y el apoyo brindados. También doy las gracias a todos los profesores y profesoras que *robándole tiempo al tiempo*, me hicieron el favor de contestarlo, ya que sin todos estos apoyos, definitivamente no hubiera sido posible realizar esta tesis

Públicamente he de *culpar* a Paco Muñoz y a María José Cano, por haber estudiado el doctorado en “*Paz, Conflictos y Democracia*” pues indirecta y directamente, fueron los *culpables* de que me haya dado por estudiar *cosas relacionadas con LA PAZ, y contribuir así, aunque sea con un granito insignificante de arena*, y con todas las limitaciones que me reconozco, con esta aportación, buscando la mejora de la sociedad mexicana. Aprovecho para agradecer a ambos el apoyo solidario que siempre me han brindado en el transcurso de estos años y su gran calidez humana, una característica muy de ellos.

Y por supuesto, no quiero desaprovechar la oportunidad de patentar mi agradecimiento y mi cariño sincero y eternos para los doctores Francisco Jiménez Bautista y Manuel Jorge Bolaños Carmona, por su gran calidez humana y su apoyo decidido para sacar adelante la tesis, pues sin ellos y sin el apoyo del doctor Francisco A. Muñoz y de la doctora Beatriz Molina Rueda, esta tesis no estaría viendo *La Luz*. A todos ellos, sólo puedo decirles, muchas gracias . . . A Paco Jiménez, quiero decirle que le debo una, espero que con esta, quede saldada la cuenta con creces . . ., besos Paco, gracias por tu apoyo y afecto.

Y como soy mujer de muchos afectos en mi corazón y en mi espíritu, no quiero desaprovechar la oportunidad de agradecer la calidez humana que siempre he recibido por parte de los doctores y doctoras: Mario López Martínez, de Francisco Javier Rodríguez Alcázar, de Hilario Ramírez, de Cándida Martínez López, de Beatriz Molina

Rueda, de Carmen Egea Jiménez y de Rosa María Doménech, que siempre me han tratado con una gran calidez humana, y sin saberlo, contribuyeron a hacer de mi estancia en el Instituto e incluso de la misma Granada, algo muy grato.

Por supuesto, tampoco quiero dejar de mencionar, el cariño que siento hacia mis compañeros del Instituto de la Paz y los Conflictos (Puri, José Ángel, Diego, Luis, Juan, Bernardo, Hernán, Alejandra, Caterina, y en general para *toda la gente bonita de Colombia y de América Latina*, alumnos del doctorado, y a quienes en algún momento he tenido la oportunidad de conocer) y también hacia María José Hornos Ardoy, Secretaria del Instituto, en quien reconozco una gran calidez humana y en quien he encontrado siempre un solidario apoyo.

Muy especialmente, deseo agradecer el apoyo que recibí de parte de los doctores: Ramón Gutiérrez Jaimez y Ramón Gutiérrez Sánchez, del Departamento de Estadística de la Facultad de Ciencias de la Educación, quienes en todo momento me brindaron un trato muy humano y estuvieron siempre dispuestos a apoyarme y ayudarme en todo lo que estuvo en sus manos.

De manera especial, quiero refrendar aquí mi agradecimiento a José Antonio Binaburo, a María José Caballero, a Eva Moreno Romero y a Alfonso Cortés González, quienes de inmediato y sin siquiera pensarlo por un momento, me dieron un *si definitivo* cuando me acerqué a ellos para solicitarles su apoyo para echar a andar en México, esta *Propuesta de Educación y Cultura de paz para la ciudad de Puebla (México)*, para todos ellos mi eterna gratitud, al margen de lo que pueda suceder en México con la *Propuesta*.

Y como ya dije, soy mujer de muchos afectos en mi corazón y en mi espíritu, por tanto, no puedo dejar de agradecer a los doctores Alfonso Fernández Herrería y a la doctora María del Carmen López López, a quienes agradezco que trabajaron conmigo en el proceso inicial de esta investigación.

Mención especial merecen los bibliotecarios y las bibliotecarias de México y de Granada, quienes con su orientación y apoyo facilitaron muchísimo mi trabajo. En este rubro, merecen especial mención: el maestro Masae Sugawara, la maestra Elia Téllez, la

licenciada Alejandra Jiménez y David Sosa. En Granada, Dña. Encarna Vicente Cortés, Dña. Mati, Don Emilio, Jesús, Blasa y el licenciado Bienvenido López Fernández y los bibliotecarios y bibliotecarias de la Facultad de Ciencias de la Educación, de Trabajo Social, de Psicología y de la Biblioteca de Ciencias de la Universidad de Granada.

De manera muy *especial*, reconozco y agradezco a mi Bien Amado y querido esposo, el maestro Jacinto Prieto, a quien amo y respeto profundamente, su valiosa e invaluable orientación, así como también por las horas transcurridas discurrendo sobre la historia, la economía y la educación pública en México, pero sobre todo por su apoyo, orientación y guía para llevar a feliz término esta investigación, para él toda mi gratitud, mi cariño y mi reconocimiento. También le he de agradecer y de reconocer que se quedó al frente de la familia, convirtiéndose sin saberlo, en *madre sustituta*, pues la entrega que ha requerido este trabajo, así lo ha ameritado, *Corazón*, gracias por tu cariño, apoyo, comprensión y guía. Miles de besos, te quiero.

Otro reconocimiento especial va para mis hijos Iván y Nayeli, a quienes agradezco su apoyo, su cariño y su confianza, quienes cuando dudaba en venir a estudiar, me recordaron que *tenía unas alas maravillosas para volar, y que por ellos no me las cortara . . .* Gracias *Mis Amores*, los quiero con todo mi corazón, ¡al fin he terminado! . .

También agradezco el amor y el cariño de toda mi familia, la que aún está y la que en el ínter del doctorado *se ha marchado . . .* pues su cariño siempre me ha arropado y lo continuará haciendo.

Esta tesis la he escrito con todo mi amor y con toda mi entrega, intentando quedara lo mejor posible, pues la considero un parteaguas para toda mi familia: hijos, hermanos, sobrinos y mis futuros nietos, pues ha sido un esfuerzo. Va para todos ustedes con todo mi amor, esperando se esfuercen por ser mejores cada día . . . pues no se nace con la excelencia, sino que ésta se construye en el día a día . . . besos, lo quiero.

Asimismo, va todo mi cariño y agradecimiento para *Leoncito y Marisol* y en general para toda *mi familia* poblana.

Vaya también todo mi cariño y gratitud para mis amigos, por su apoyo y sus palabras de aliento, siendo especialmente relevantes, Marushita, Directora del Instituto Multidisciplinario de Especialización de Oaxaca (México), el doctor Vicente Carrera Álvarez, la familia Villegas Palacios-González, la maestra Sandra Aguilera, el maestro Miguel Rodríguez Rodríguez, Belén, la maestra Amalia Rojas Lobato, la maestra Elva Sánchez, Myriam, Adrián y Héctor, el maestro Héctor Mendoza, María Luisa Guarneros, Carmelita Minutti y Lulú y Lourdes, a todos ellos, muchas gracias por su cariño.

Y por supuesto, que en estos *agradecimientos*, no puede faltar mi agradecimiento y cariño sinceros para el doctor Eduardo Fernández De Haro, y para Claudia, Anita, Vania, Néstor, Marylin, Daulin y Daling, así como también para Don Antonio Izquierdo Reyes y su hijo Antonio Izquierdo García, a todos ustedes muchísimas gracias por su paciencia, cariño, orientación y guía, y desde lo más profundo de mi corazón, mi más sincero agradecimiento.

SIGLAS UTILIZADAS EN ESTA INVESTIGACIÓN

SIGLAS UTILIZADAS EN ESTA INVESTIGACIÓN

AIE	Aparatos Ideológicos del Estado
AP	Acción pedagógica
ARE	Aparatos Represivos del Estado
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
AMNU	Asociación Mexicana de Naciones Unidas
BINE	Benemérito Instituto Normal del Estado
CECYT	Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos
CENHCH	Centro Escolar “Niños Héroes de Chapultepec”
CIDE	Centro de Investigación y Docencia Económica
CIESAS	Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social
CNC	Confederación Nacional Campesina
CONACULTA	Consejo Nacional de Cultura
CONADE	Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
CONALMEX	Comisión Mexicana de Cooperación con la UNESCO
CONAPO	Consejo Nacional de Población
CONAPRED	Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
CONACYT	Consejo Nacional para la Vida y el Trabajo
COPRED	Consortium of Peace Research, Education and Development (Consorsio de Investigación para la paz, educación y
CdP	Cultura de paz
CROM	Confederación Revolucionaria de Obreros Mexicanos

CTM	Confederación de Trabajadores de México
DENIP	Día Escolar de la NoViolencia
DIF	Desarrollo Integral de la Familia
EpP	Educación para la paz
FCE	Fondo de Cultura Económica
FCPyS-UNAM	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México
FETE-UGT	Federación Estatal Sectorial de la Unión General de Trabajadores
FMANU	Federación Mundial de Amigos de Naciones Unidas
FMTC	Federación Mundial de Trabajadores Científicos
FMTE	Federación Mexicana de Trabajadores de la Educación
FRMM	Frente Revolucionario del Magisterio de México
FSTSE	Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado
GEM	Grupo de Educación Popular con Mujeres
ILCE	Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa
IMDEC	Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
INEA	Instituto Nacional de Educación para Adultos
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
INI	Instituto Nacional Indigenista
INP	Instituto Nacional de Pediatría
IPN	Instituto Politécnico Nacional
IpP	Investigación para la paz
IPRA	Peace Research Asociation (Asociación de Investigación para la paz)
IPSA	Peace Studies Association (Asociación de Estudios para la paz)

ISSTE	Instituto de Servicios de Salud para los Trabajadores de la Educación
ITESO	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
msnm	metros sobre el nivel del mar
NF	Nacional Financiera
NN.UU.	Naciones Unidas
ONG's	Organizaciones no gubernamentales
ONGD	Organización no gubernamental para el desarrollo
ONU	Organización de Naciones Unidas
OXFAM	Famine Relief Committe
PdEyCP	Propuesta de Educación y Cultura de paz
PEA-UNESCO	Programa de Escuelas Asociadas a la UNESCO
PEC	Peace Education Commission (Comisión de Educación para la Paz)
PEMEX	Petróleos Mexicanos
PNR	Partido Nacional Revolucionario
PRM	Partido de la Revolución Mexicana
PRI	Partido Revolucionario Institucional
PRIO	International Peace Research Institute (Instituto Internacional de Investigación para la paz)
PSA	Peace Studies Associations
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social
SEM	Sistema Educativo Mexicano
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEP-Puebla	Secretaría de Educación Pública – Puebla
SHCP	Secretaría de Hacienda y Crédito Público

SIPRI	Stockholm International Peace Research Institute (Instituto Internacional de Investigación para la paz de Estocolmo)
SNATE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SPP	Secretaría de Programación y Presupuesto
SS	Secretaría de Salud
SSA	Secretaría de Salubridad y Asistencia
STERM	Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de México
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura
UNETE	Unión Nacional de Empresarios para la Tecnología en Educación
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La sociedad mexicana está caracterizada en nuestros días por una fuerte violencia estructural/simbólico/cultural, relacionada con la pobreza, la desigualdad, la ignorancia, la incultura y en general la injusticia social. Estas formas de violencia, legitimadas a través de la cultura, es lo que las vuelve prácticamente *invisibles*, no obstante comportan, tal como señala Johan Galtung, tanta o más violencia que la violencia directa. La transmisión y legitimación de elementos culturales violentos se realiza, al menos en parte, por el sistema educativo básico. Por ello nos ha interesado conocer y entender lo que ha sido y es la educación en México, no como un proceso aislado sino inserto en la sociedad, como formadora y definidora de la cultura de la sociedad mexicana, considerando que era la única forma que teníamos de saber qué ha pasado en el transcurso del tiempo con la educación básica y por qué la sociedad mexicana se encuentra sumida en el atraso y desigualdad en que en estos momentos está, y enmarcada además en un fuerte proceso de descomposición social caracterizado por todo tipo de violencias: social, económica, familiar, callejera y escolar.

La eterna búsqueda de la paz del ser humano ha de expresarse de forma eficaz y creativa; frente a las violencias ha de oponerse una *Cultura de paz*. Así los objetivos de nuestra investigación son, por una parte, desvelar que ha existido y existe violencia estructural/simbólico/cultural en México desde su *Independencia* hasta nuestros días en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en función de ello desarrollar una *Propuesta de Educación y Cultura de paz para la ciudad de Puebla (México)*, pensando que su implementación contribuirá en el tiempo a conformar espacios crecientes de paz en la mente de los niños/as y jóvenes, lo que a la larga permitirá el establecimiento de una *Cultura de Paz* al interior de la sociedad poblana/mexicana; de ahí que nos parezca necesario conocer el pasado para comprender el presente y hacer una propuesta que coadyuve a diseñar y estructurar un mejor futuro.

Para conocer los elementos de violencia estructural/simbólico/cultural existente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y su percepción por parte del profesorado, se realizó un cuestionario respondido por profesores/as de varias escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) de la ciudad de Puebla, que fueron: el Centro

Escolar “Niños Héroes de Chapultepec”, el Benemérito Instituto Normal del Estado, la Escuela Preescolar “Rosaura Zapata”, la Escuela Primaria “6 de Enero de 1915”, la Escuela Primaria “Rafaela Padilla de Zaragoza”, la Escuela Secundaria “Técnica # 25” y la Escuela Secundaria “Técnica # 60”. En todas ellas aplicamos, durante el ciclo escolar 2005-2006, un *cuestionario* elaborado *ex profeso* a profesores y profesoras que trabajan en los centros educativos referidos, ya que partimos de la idea de que «en parte»: *el sistema educativo reproduce la violencia estructural/simbólico/cultural que caracteriza a la sociedad mexicana.*

Es importante mencionar que si bien es cierto que la aplicación del *cuestionario* se ha realizado en escuelas de educación básica de la ciudad de Puebla, los resultados bien pueden ser generalizados para todo el Estado e incluso para todo el país pues como es sabido, los *Planes y Programas de Estudio de la Educación Básica*, son los mismos en toda la República Mexicana e incluso la formación que los profesores reciben en las Escuelas Normales de todo el país se rigen con los mismos criterios, las mismas normas y los mismos planes y programas de estudio.

Con apoyo en los resultados obtenidos con la aplicación de nuestro *cuestionario*, hemos procedido a realizar una *Propuesta de Educación y Cultura de paz para la Ciudad de Puebla (México)*, pues como es sabido, es fundamentalmente en el hogar y en la escuela en donde se forma la personalidad de los seres humanos y también, que es en el proceso de socialización y formación que recibe el ser humano en la escuela, en el que se plasma y conforma la sociedad de un determinado lugar. Para basar adecuadamente nuestra *propuesta*, ha sido necesario recoger las aportaciones históricas y los elementos básicos actuales de los Estudios para la Paz, a lo que se dedica un capítulo completo en este trabajo.

Asimismo, hemos considerado conveniente dedicar un capítulo a la trayectoria histórica de la educación en México, no específicamente en el Estado o la ciudad de Puebla, pues aún cuando en algunos momentos de la historia los Estados tuvieron sus propios planes y programas de estudio, a partir de la reglamentación que hizo el licenciado Juárez en 1857 todas las escuelas quedaron bajo la jurisdicción del Gobierno Federal, y con mayor rigor a partir de la reapertura de la Dirección General de Educación en 1921, ahora transformada en Secretaría de Educación Pública, hecha por

el insigne maestro José Vasconcelos Calderón y totalmente concretada durante la presidencia del general Manuel Ávila Camacho (1940-1946), al concretar un mismo plan y programa de estudios para la ciudad y para las zonas rurales, el que debía ser adaptado a los diferentes medios en que se implementara.

Este trabajo de investigación ha sido sistematizado dividiéndolo en seis capítulos:

* El Capítulo I. *Plan de trabajo, objetivos y metodología*, consta de tres apartados: en el primero, se describe sociodemográficamente al Estado y a la ciudad de Puebla (México), en donde fue desarrollada principalmente esta investigación y de la cual soy originaria. La ciudad de Puebla es considerada una joya de la arquitectura mundial, razón por la que en 1987 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) la declaró *Patrimonio Cultural de la Humanidad*, ya que cuenta con alrededor de cinco mil edificios coloniales de tendencia principalmente barroca del siglo XVI. En el Estado de Puebla, están algunas de las regiones indígenas más pobres del país, por lo que los Municipios de la *Mixteca*, de la *Sierra Norte* y de la *Sierra Negra*, se han convertido en expulsores netos de población emigrante, cuyos principales destinos son: la Ciudad de México y los Estados Unidos de Norteamérica. En el segundo apartado, se especifica de manera pormenorizada el planteamiento general del problema objeto de investigación, los elementos básicos de trabajo en relación con la tipología de la violencia (incluyendo en el Anexo 3 el Manifiesto de Sevilla sobre la violencia, también conocido como «*Declaración sobre la violencia*»), las hipótesis y objetivos. En el tercero, se especifica el diseño de investigación, la metodología, las técnicas, las variables implicadas, el proceso seguido en la elaboración del cuestionario, su fiabilidad, y las fuentes directas e indirectas utilizadas y seguidas en la investigación.

* El Capítulo II. *Contextualización de la Educación en México, (1810-2008)*, en el que se detalla ampliamente lo que ha sido la historia de la educación básica en México, desde su *Independencia* hasta nuestros días, nos ha permitido identificar, que a partir de la *Independencia* la educación fue pensada para hacerla extensiva e inclusiva para toda la población y al mismo tiempo, orientada para cumplir con objetivos muy específicos que permitieran ir concretando al país en lo ideológico, lo político, lo educativo, lo laboral y lo social, a través de una educación positivista-liberal, la que tras

el triunfo prácticamente definitivo por parte de los liberales de la llamada *Guerra de Reforma*, continuó siendo pensada de la misma manera. Desafortunadamente, esta educación a la que se le asignó la tarea de *transmitir los valores nacionales y sociales que le dieran vida y sentido a la patria, y que al mismo tiempo fueran capaces de crear en los ciudadanos un arraigado nacionalismo, conforme a los ideales liberales de libertad y de progreso*, estuvo y fue abocada fundamentalmente hacia la educación básica (reducida a educación primaria desde la *Independencia* hasta 1992).

Razón por la que los planes y programas de estudio y la oferta educativa han sido modificados desde entonces, conforme a las necesidades de desarrollo económico del país, en aras de formar y fortalecer al Estado mexicano y a la economía nacional, y para formar y desarrollar a la burguesía nacional, y al mismo tiempo, para formar la conciencia nacional en sus ciudadanos. De ahí que desde el comienzo, y con particular éxito, el Estado Mexicano haya buscado *homogeneizar el sentir, pensar y actuar de los mexicanos*, para favorecer una cultura que legitimara su hegemonía, lograr el consenso nacional y fortalecer su legitimidad política.

Así, en el análisis de este proceso histórico vemos que si bien es cierto que el Estado Mexicano en un principio pensó en construir un Estado-nación próspero y justo para todos sus habitantes, y pugnó por una educación extensiva e inclusiva para toda la población, no es menos cierto que en aras de fortalecer y consolidar el desarrollo del capitalismo y de la burguesía nacional, «por cierto, sin comprometerla en lo absoluto con el país», se llevó entre los pies al *grueso* de la ciudadanía nacional, dejando de lado los propósitos iniciales de la *Independencia* y los de la *Revolución*, muestra de ello es el atraso en el que viven varios millones de mexicanos cuyas vidas, rayan en la pobreza extrema o indigencia.

Es importante mencionar que la finalidad de trabajar este capítulo por períodos histórico-gubernamentales, obedece más que nada a tratar de entender cómo fue evolucionado la educación en México, desde su *Independencia* hasta nuestros días, pues es difícil creer que, pese a tantos esfuerzos por sacar adelante al país, «lo que además costó muchas vidas», México continúa en muchos sentidos, prácticamente atrasado, ya que, si bien es cierto que ha tenido avances muy importantes, no es menos cierto que hoy a 198 años de distancia de haber alcanzado su *Independencia* como nación,

continúa con millones de mexicanos viviendo no sólo en la pobreza, sino también en la indigencia y todo lo que ello conlleva para la sociedad en su conjunto no sólo para quienes la viven en carne propia, sino también para el país, que continúa siendo un país atrasado.

Amén de que quienes no sufren la indigencia, sufren ahora por la zozobra que crea la violencia y la delincuencia que empiezan a imperar en muchas de las ciudades del país consecuencia del desempleo y subempleo, que ha orillado a gran parte de la población a dedicarse al tráfico de drogas y a la delincuencia, principalmente en la ciudad capital, que poco a poco se perfila si es que aún no lo es, a ser una de las ciudades más inseguras del mundo y en consecuencia, también a ser uno de los países más inseguros del planeta.

Asimismo, debemos decir, que la elaboración de este capítulo no ha sido para criticar al gobierno mexicano, sino que, ha obedecido fundamentalmente, a que consideramos que era la única forma que teníamos de saber qué ha pasado en el transcurso del tiempo que mantiene a la sociedad mexicana sumida en el atraso en el que se encuentra y además, enmarcada en un fuerte proceso de descomposición social, aunque en la práctica nuestros gobernantes continúan vendiendo la idea de que todo está y de que todo va bien en el país.

Somos conscientes de que los movimientos sociales y sus repercusiones, no pueden ser encasillados de manera periódica, no obstante en el caso concreto de este capítulo, sirvió para identificar con claridad, los momentos históricos precisos y el contexto, que en esos momentos vivía el país y sus habitantes, lo que en mucho, nos permitió identificar los avances, retrocesos, estancamientos y fines y objetivos de la educación, ya que, como se verá a lo largo del capítulo, la educación en México, ha sido desde su *Independencia*, hasta nuestros días, totalmente funcional al sistema capitalista, de ahí que en las postrimerías de la *Independencia*, fuera pensada y orientada –como ya hemos dicho-- para cumplir con objetivos muy concretos que permitieran ir concretando al país en lo ideológico, lo educativo, lo laboral, lo social y lo político conforme al grupo que detentaba el poder.

* El Capítulo III. *Evolución histórica de la Investigación y de la Educación para la Paz*, consta de tres apartados, en el primero se hace un seguimiento de la evolución histórica que ha seguido la *Investigación sobre y para la paz*, desde que en los años 30 Quincy Wright y Lewis Richardson, empezaron a estudiar las causas de las guerras para controlarlas, razón por la que se les ha considerado *los padres fundadores de los Estudios para la paz*, hasta la época actual en la que conforme a dicha evolución, ahora se sabe que para poder establecer una *Cultura de paz holística*, es decir, a nivel mundial, es necesario que la paz se realice en tres diferentes niveles: la Paz Social, la Paz Personal y la Paz en armonía con el medio ambiente, llamada también Paz ecológica o Paz Gaia, pues la ciencia ha pasado de una concepción individualista de la realidad a una concepción orgánica, que ha permitido saber que el bien de uno, es el bien de todos y el mal de uno, es el mal de todos.

En un segundo apartado, se hace un seguimiento de la evolución histórica que ha tenido la *Educación para la Paz*, iniciada por la *Escuela Nueva* a principios del siglo XX, hasta nuestros días. Superando las políticas educativas iniciales de esa escuela, los más recientes estudios sobre este tipo de educación insisten en la necesidad de involucrar al *contexto social (económico, político y cultural)*, pues ahora se sabe que *la educación no es neutral*, y que las políticas educativas son determinadas desde el contexto sociopolítico de la sociedad, y que estas decisiones son las que en última instancia determinan el tipo de sociedad de cada país; de ahí que sea importante preguntarse *para qué, en qué, cómo y con qué valores se forma a los seres humanos* durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el último, analizamos los planteamientos elaborados por las *Teorías de la Reproducción*, que hablan acerca del papel que tiene la educación en la reproducción de las estructuras sociales, pues como ya se ha mencionado, al contrario de lo que durante mucho tiempo se pensó, ahora se sabe que la escuela no es una institución *neutra*, sino uno de los principales aparatos ideológicos del Estado que produce y reproduce las relaciones de producción y a la sociedad y por tanto, la cultura.

* El Capítulo IV. *Análisis e interpretación de resultados*, en el que en principio, se enumeran los resultados correspondientes a las variables generales que marcan el perfil sociodemográfico de la muestra de profesores/as encuestados y condicionan la

interpretación de los resultados obtenidos con la aplicación del *Cuestionario para identificar violencia estructural/simbólico/cultural en la educación*, y que constituye el segundo apartado. Asimismo, la interpretación práctica de los resultados de los ítems del cuestionario, las correlaciones entre ellos y su análisis a la luz de las formas de violencia, que hemos clasificado en violencia cultural, violencia estructural y violencia simbólica, se incluyen también en el capítulo.

* El Capítulo V. *Propuesta de Educación y Cultura de Paz para la ciudad de Puebla (México)*, en el que se recoge la *Propuesta* que se elabora en función de la violencia estructural/simbólico/cultural desvelada en el Capítulo II, sobre la *Trayectoria de la Educación en México, (1810-2008)*, y de los resultados obtenidos con la aplicación del *Cuestionario para identificar violencia estructural/simbólico/cultural en la educación*, realizamos nuestra *Propuesta*, que contiene elementos universales y otros de aplicación local, para ser implementada en la enseñanza básica de la ciudad de Puebla (México), considerando que coadyuvará a establecer espacios crecientes de paz al interior de la sociedad poblana/mexicana, lo que en el tiempo permitirá el establecimiento y arraigo de una *Cultura de paz* al interior de la sociedad.

* El Capítulo VI. *Conclusiones*, en este capítulo, finalmente tratamos de responder a los planteamientos iniciales y a los objetivos planteados, pudiendo decir que efectivamente a través del tiempo ha existido y existe violencia estructural/simbólico/cultural en la educación de México, con nuestra *Propuesta* pretendemos contribuir a la formación de personas íntegras y también de mejores seres humanos y al mismo tiempo, a la construcción/formación/concreción y arraigo de una *Cultura de Paz* en la ciudad de Puebla (México) e incluso de todo el país, señalando que *Educar para la paz es educar para la vida, es educar, buscando potenciar el desarrollo de lo mejor que hay en cada uno, para beneficio propio y el de los demás*.

En pro de una sociedad más justa en donde predomine el respeto por el ser humano, donde hemos de enfatizar que los niños y jóvenes de hoy serán los adultos de la sociedad del mañana; por lo tanto, es necesario que *aprendan a vivir en paz*, siendo en la escuela en donde de manera conjunta con las familias, se ha de realizar un trabajo de colaboración mutua que tendrá como contexto de acción a la sociedad.

Cabe mencionar que a partir del trabajo recogido en esta memoria, surge el interés de plantear y sugerir futuras líneas de investigación orientadas en la identificación de componentes de violencia explícita e implícita en los medios de comunicación, y en la forma en que la escuela, la sociedad civil y la función pública puede contribuir a reeducar a nuestra sociedad, a través de los *mass media*, para educar y fomentar una convivencia pacífica y armónica al interior de la población poblana/mexicana cuya finalidad sea el establecimiento de una *convivencia pacífica y armónica*, consigo misma y con los demás. Ejemplo de ello es la idea de que la *competencia no necesariamente tiene que ver con competir para vencer al otro, sino con ser competente en la búsqueda de la felicidad personal*, la que a su vez, directa e indirectamente generará la de los demás.

En estas mismas líneas de investigación, se sugiere el análisis de la violencia estructural/simbólico/cultural que pudiera existir en la enseñanza media (preparatoria) y profesional para el establecimiento de un tronco común en ambos niveles educativos, enfocados a una *Educación y Cultura de paz* y varias líneas de investigación más. En anexos, adjuntamos: *Una propuesta para una economía con rostro humano* (Anexo 7), y otra para *Autofinanciar la educación pública en Puebla/México*, (Anexo6).

La *revisión bibliográfica* nos ha permitido conocer la evolución histórica de la Educación en México en una primera instancia, así como también la evolución histórica de la Investigación para la Paz (*Peace Research*), desde sus inicios hasta su constitución como ciencia, y saber, cómo su desarrollo, favoreció el enriquecimiento de la *Educación para la paz*, considerando que estas fuentes serán de gran utilidad en México para quienes deseen continuar o desarrollar futuras investigaciones relacionadas con estos temas. Finalmente, se incorporan los anexos que son documentos complementarios de esta investigación.

Asimismo, deseo resaltar las tres grandes aportaciones originales de esta tesis en el ámbito científico: en primer lugar, el amplio estudio histórico que sirve de base a la propia tesis y que clarifica la Trayectoria seguida por la educación en México durante los siglos XIX, XX y principios del XXI; que nos ha permitido identificar cuáles fueron los fines y objetivos de esta educación; en segundo lugar, el Cuestionario para identificar violencia estructural/simbólico/cultural en la educación, que contiene las

variables de la investigación, elaborado “*ad hoc*” para este estudio; y en tercer lugar, la *Propuesta de Educación y Cultura de paz para la ciudad de Puebla (México)*, que ha de servir de complemento formativo para las actuales y futuras generaciones de estudiantes mexicanos.

Por último, esperamos que este estudio sea tenido en consideración por todas las autoridades poblano/mexicanas, pues ha sido elaborado pensando que la implementación de nuestra *Propuesta* permitirá mejorar en el tiempo, las formas de violencia que de todo tipo existen en el Estado de Puebla, y por ende en el México actual.

CAPÍTULO I
PLAN DE TRABAJO, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

CAPITULO I

PLAN DE TRABAJO, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

Este capítulo muestra el contexto, las hipótesis, los objetivos y la metodología, así como también las técnicas y fuentes utilizadas para el buen desarrollo de esta investigación.

En primer lugar, se realizó una revisión bibliográfica que nos permitiera analizar el estado de la cuestión, para en función de esto, plantearnos el problema objeto de nuestra investigación, las preguntas que nos queríamos contestar, la población objeto de nuestra investigación y las características que queríamos que reunieran los profesores y profesoras que conformarían nuestra muestra.

Una vez definido *el tema* y el *contexto* en el que íbamos a realizar *nuestra investigación*, se procedió a realizar el *diseño de investigación*, el *plan de trabajo*, la *estructura* y las *estrategias a seguir* para obtener la información que requeríamos para el análisis y realización de nuestra investigación científica.

Asimismo, es importante mencionar que el estudio llevado a cabo, es una investigación pionera en sus planteamientos y objetivos para el Estado de Puebla, ya que *por primera vez se aborda la paz como uno de los elementos de la investigación*.

1. CONTEXTO POBLACIONAL DE LA INVESTIGACIÓN.

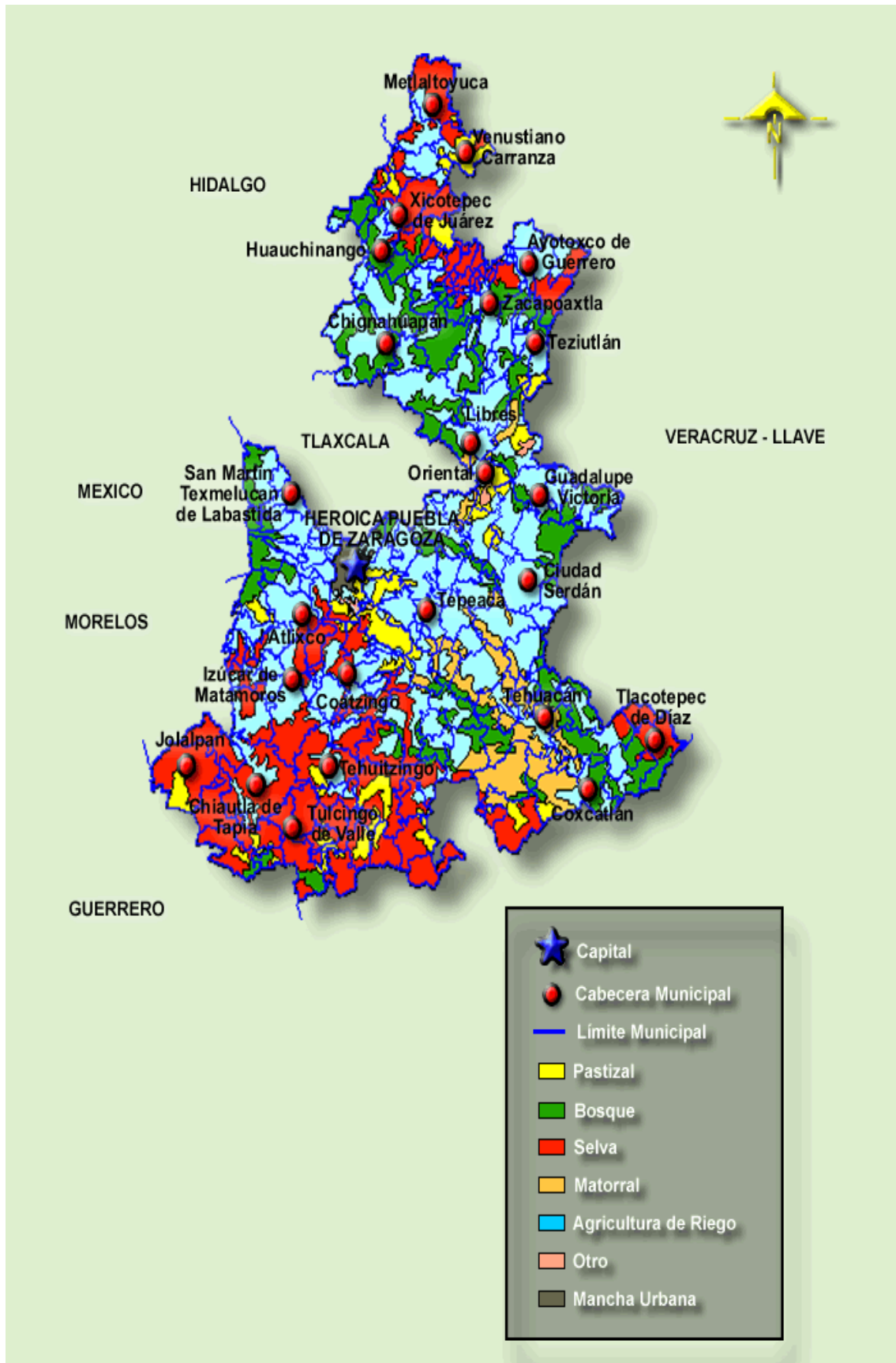
1.1. El Estado de Puebla.

Nuestro estudio se realizó en la ciudad de Puebla (México) (para su ubicación, ver el Mapa de la República Mexicana, en la página 11), la que pasaremos a describir, después de hablar *grosso modo* del Estado de Puebla. El Estado de Puebla (ver Mapa del Estado de Puebla, en la página 12), cuenta con 217 municipios, con capital en Puebla de Zaragoza, fue creado como Estado Libre y Soberano el 31 de enero de 1824, cuando fue promulgada la Constitución de ese año, (es libre y soberano porque tiene la capacidad de formular sus propias leyes y de elegir a sus gobernantes).

Mapa de la República Mexicana



Mapa del Estado de Puebla



El Estado de Puebla tiene una superficie total de 34.251 kilómetros cuadrados, que corresponde al 1.8% del territorio nacional, por lo que ocupa la posición número 21 entre las 32 entidades federativas mexicanas. Limita al Norte con el Estado de Hidalgo, al Este con el Estado de Veracruz, al Sur con Oaxaca y Guerrero y al Poniente con los Estados de Morelos, México, Tlaxcala e Hidalgo. Su clima va del frío de las altas montañas al cálido semidesértico de la Mixteca, aunque los climas dominantes son los templados con diversos grados de humedad.

La mayor parte del territorio poblano se encuentra ubicado en el Eje Neovolcánico, rodeado por volcanes. Los principales volcanes son: el Pico de Orizaba, con una altura de 5.610 metros sobre el nivel del mar (msnm), el Popocatepetl, con 5.500 msnm, el Iztaccíhuatl con 5.210 msnm y el de Sierra Negra con 4.580 msnm. El Popocatepetl, tiene una antigüedad de 23 mil años y es uno de los volcanes más vigilados del mundo, como consecuencia de su constante actividad volcánica iniciada el 21 de diciembre de 1994.

La actividad comercial se concentra fundamentalmente en las grandes zonas urbanas del valle de Puebla–Tlaxcala y la región de Tehuacán. El volumen de la economía del Estado representaba, en el año 2004, el 3.4% del total de la economía de México, lo que lo colocaba como la novena economía estatal del país. El mayor sector de la economía poblana es el de la industria manufacturera que contempla principalmente la *maquila*, o industria de encargo, especialmente de productos textiles. Otras actividades comerciales son: la agricultura, la ganadería, silvicultura, la pesca, el comercio y el sector servicios.

Según el Censo Nacional de Población del año 2005, realizado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), el Estado de Puebla tenía entonces un total de 5.383.183 habitantes, de los cuales 2.804.519 eran mujeres y 2.578.664 eran hombres, siendo la población de 0 a 14 años la de mayor porcentaje, con 17.5% de hombres y 18.4% de mujeres. Para un total nacional de 103.263.388 millones de habitantes de ese censo, el Estado de Puebla supone un 4.25%.

En la región de la *Sierra Norte* de Puebla, que forma parte de la *Sierra Madre Occidental*, se concentra la mayor población de hablantes nativos de *Náhuatl* a nivel

nacional. Las regiones indígenas del Estado de Puebla se encuentran entre las más pobres del Estado y también entre las más pobres del país, por lo que, los Municipios de las regiones de la *Mixteca*, de la *Sierra Norte* y de la *Sierra Negra*, se han convertido en expulsores netos de población emigrante, cuyos principales destinos son: la Ciudad de México y desde hace dos décadas, los Estados Unidos de Norteamérica.

En el Estado de Puebla, la población indígena es numerosa (952.369 personas según el censo del 2005, lo que supone el 17,6% del Estado), por lo que podemos decir que es un Estado multiétnico y pluricultural. La mayor cantidad de población indígena se encuentra ubicada principalmente en la *Sierra Norte* y en la *Sierra Negra*, aunque también la hay en otras regiones del Estado. En la *Sierra Norte* conviven *nahuas*, *tononacas* y *otomíes*, ubicados principalmente en Cuetzalan del Progreso, Pahuatlán, Huehuetla y Teziutlán. En la *Sierra Negra* conviven *popolacas*, *nahuas* y *mazatecos* y se ubican principalmente en Eloxochitlán y San Sebastián, Tlacotepec.

Los hablantes de Náhuatl constituyen la mayor comunidad lingüística indígena del Estado, representan más del 70% de la población hablante de lenguas indígenas (que se acerca a las 670 mil personas); el segundo grupo lingüístico por el número de hablantes lo constituyen los usuarios del idioma *Totonaco* y finalmente, tenemos a los hablantes de *Mazateco* y *Popolaca* con más de 14 mil y 13 mil hablantes respectivamente. Los hablantes de *Otomí* son más de 7 mil personas y los hablantes de *Mixteco* suman más de 6 mil. *Se considera que alrededor del 15% de la población mayor de 5 años habla alguna lengua indígena.*

De acuerdo con el II Censo de Población realizado en 2005 por el INEGI, sólo 266 localidades del Estado de Puebla tienen poblaciones mayores a 2.500 habitantes, lo que indica que la gran mayoría de las localidades censadas son rurales, dado que existen, además, 6.082 localidades con menos de 400 habitantes. Los únicos Municipios con poblaciones mayores a 100 mil habitantes son: Puebla, Tehuacan, San Martín Texmelucan, Atlixco y San Pedro Cholula. En Tehuacan, el segundo Municipio más poblado, apenas se concentra el 4.84% del total de la población. La mayor concentración de población la tiene la ciudad de Puebla.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) y del Consejo Nacional de Población (CONAPO), el Estado de Puebla, tiene uno de los peores índices de desarrollo humano en México y 8 de sus Municipios se encuentran entre los cien más pobres del país. Alrededor del 60% del total de la población vive por debajo del umbral de la pobreza, por lo que, el Estado de Puebla también es uno de los Estados con mayor desigualdad social de la República Mexicana.

El promedio de escolaridad en el Estado es de 7.4 (primero de secundaria), por debajo de la media nacional que es de 8 años.

1.2 La ciudad de Puebla.

La ciudad de Puebla, la capital del Estado, está a 129 kilómetros de la ciudad de México. Puebla es la quinta ciudad más poblada del país, con cerca de millón y medio de habitantes, en ella se concentra el 27.60% de la población del Estado y es el cuarto municipio con mayor cantidad de población indígena del país, le anteceden: Oaxaca, Chiapas y Veracruz.

Fue fundada el 16 de abril de 1531 (el mismo año, por cierto, que la Universidad de Granada) y bautizada con el nombre de *La Puebla de los Ángeles*. Puebla está sumergida en un valle, desde donde pueden apreciarse los Volcanes Popocatepetl e Iztacihuatl. Se encuentra a 2.160 msnm. El clima dominante en la ciudad es templado y húmedo; la temporada de lluvia coincide con el verano, aunque la temperatura se mantiene templada.

Puebla, es conocida como la *Ciudad de los Ángeles*, pues según cuenta la leyenda, Julián de Garcés, primer obispo del Estado de Tlaxcala, iba de camino y paró para descansar un poco, quedándose dormido, entonces tuvo un sueño en el que los ángeles le decían que debía fundar una ciudad en ese lugar (en donde se había dormido), a la que le pondría por nombre *La Puebla de Los Ángeles*. Otra leyenda cuenta que la referencia a los ángeles es porque fueron ellos quienes hicieron el trazado de sus calles para hacer más fácil su acceso, pues a partir de la Avenida Reforma, es muy fácil orientarse en la ciudad, ya que las calles llevan el nombre de los cuatro puntos cardinales y números, ejemplo: 12 Poniente, 4 Sur, 3 Norte, etcétera (ver *Mapa* de la

ciudad en la página 17). En la época de la *Colonia*, Puebla fue la segunda ciudad más importante de la Nueva España, por su cercanía con el puerto de Veracruz, lo que facilitaba la entrada y salida de bienes de Veracruz hacia México y de México hacia Veracruz. En 1987 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la declaró *Patrimonio Cultural de la Humanidad*.

La ciudad de Puebla, es considerada una joya de la arquitectura mundial, cuenta con alrededor de cinco mil edificios coloniales de tendencia principalmente barroca del siglo XVI (para ubicar los edificios y los sitios de interés turístico, ver el *Mapa de la ciudad* que se presenta en la página 18), de los que destacan:

* Su *Catedral*, ubicada frente al zócalo de la ciudad, proyectada por Francisco Becerra y Juan de Cigorondo, cuya construcción se inició en 1575 y se concluyó en 1640, cuando el obispo Juan de Palafox y Mendoza, llegó a la ciudad. Sus torres están consideradas las más altas del país.

* *La Capilla del Rosario*, ubicada en el Centro Histórico, construida en la segunda mitad del siglo XVII, de la que se dice fue uno de los mayores logros del arte barroco novohispano, pues desde su fundación fue considerada una maravilla del mundo, ya que está recubierta con estuco forrado con láminas de oro de 22 kilates.

* *La Casa de los Muñecos*, ubicada también en el Centro Histórico, fue construida en 1792, corresponde al barroco civil novohispano. El edificio es un ejemplo temprano del maravilloso uso de la talavera para decorar exteriores con temas laicos. Fue restaurada en 1987 por la Universidad Autónoma de Puebla y desde entonces es sede del Museo Universitario, en donde de manera permanente se expone el acervo de la Pinacoteca Universitaria, integrada por más de 200 pinturas coloniales. En las salas Francisco Xavier Clavijero y Francisco Xavier Alegre hay exposiciones temporales.

* *La Biblioteca Palafoxiana*, ubicada en la planta superior del Colegio de San Juan, (actualmente *La Casa de la Cultura* de Puebla), fue fundada en 1646 por el obispo Juan de Palafox y Mendoza, quien donó su biblioteca particular de más de seis mil volúmenes a los Seminarios Tridentinos. Fue la primera biblioteca pública de América. El 31 de julio de 1981, el gobierno federal la decretó *Monumento Histórico de México*.

* *La Casa del Alfeñique*, ubicada en el Centro Histórico, data del siglo XVIII, considerada una de las más interesantes de la ciudad, por su abundante y fina ornamentación de argamasa blanca que se parece a los famosos dulces poblanos de azúcar llamados alfeñiques; desde 1926 alberga el Museo del Estado, en el que se exhiben códices indígenas del siglo XVI, armaduras españolas, planos, pinturas, carruajes, fotografías, planos, y una colección de vestidos antiguos, entre los que destacan los de china poblana (el traje típico del Estado de Puebla).

a) Otros lugares de interés en Puebla, son:

* *La Plazuela de los Sapos*, muy cerca del zócalo, rodeada por casas típicas virreinales, en este lugar hay restaurantes, bares, mariachis y tríos, así como también bazares de antigüedades. Los domingos y días festivos, a partir de las 10 de la mañana se pone un tianguis de antigüedades, que se ha convertido en un paseo tradicional de propios y extraños.

* *El Barrio del Artista*, ubicado en la zona del Centro Histórico, es un pintoresco rincón de la ciudad, en donde los pintores y artistas trabajan a la vista del público. Ocasionalmente se realizan conciertos y obras de teatro al aire libre.

* *El Parián*, ubicado frente al *Barrio del Artista*, es una zona en donde es posible encontrar, admirar y comprar productos típicos de la región y productos varios de talavera, madera, piel, tela y ónix.

* Muy cerca del Centro Histórico, tenemos *El Barrio del Alto*, lugar tradicional llamado el “*Garibaldi Poblano*”. Junto a él está la *Casa Aguayo* (en la actualidad son oficinas del gobierno del Estado); se dice que ahí fue donde inició su vida y desarrollo *La Puebla de los Ángeles*. Garibaldi se llama en México capital, a la zona en donde hay música de mariachi, tríos y comida típica mexicana.

* *La Calle de Santa Clara*, ubicada en el Centro Histórico, recibe este nombre porque en ella se encuentra el antiguo convento de las monjas clarisas, quienes tradicionalmente desde el siglo XVIII elaboran deliciosos dulces para venta al público. En la actualidad, toda la calle tiene comercios que ofrecen los populares dulces artesanos poblanos y hacen patente la tradición poblana que sintetiza siglos de trabajo artesanal, creatividad doméstica y la rica imaginación conventual.

* La casa que alberga el *Museo y Pinacoteca José Luis Bello y Zetina*, ubicada en el Centro Histórico, y conocido como *El Museo Bello*, estuvo habitada por su dueño,

del mismo nombre, quien en vida la donó al gobierno del Estado. Entre la colección de pinturas destacan pinturas de las escuelas flamenca, francesa, italiana, holandesa, alemana y mexicana: Miguel Cabrera, Francisco Morales, Van den Eyden y Agustín Arrieta.

Puebla es famosa por su gastronomía tanto a nivel nacional como internacional, y se dice que en la gastronomía poblana está conjugada la herencia prehispánica, árabe, francesa y española, reflejada en los famosos chiles en nogada, el mole poblano, la tinga poblana, las chalupas poblanas, las cemitas, los molotes, los tamales, el atole de arroz, etcétera, que le han dado fama mundial. El mole poblano, es considerado uno de los platillos nacionales de México, a lo que se suman los dulces típicos poblanos.

Su riqueza cultural está plasmada en su gastronomía y en sus productos artesanales de talavera, de ónix, de madera, de piel y de barro. Sus principales actividades productivas son: la textil y la automotriz, pues desde 1967 está asentada la planta armadora de la Volkswagen, también la metalúrgica, la editorial y la cementera.

1.3. La educación en Puebla.

La Puebla de los Ángeles, (actualmente Puebla de Zaragoza), tiene alrededor de 130 Escuelas de Educación Superior, (que ofertan 1, 2 ó más carreras profesionales), todas privadas y una universidad pública: la *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (BUAP), considerada después de la Universidad Nacional Autónoma de México, como una de las mejores del país. Las Universidades privadas más importantes y reconocidas a nivel nacional e incluso internacional son: la Universidad de las Américas, Puebla (UDLA-Puebla), establecida en 1970 y ubicada en la Ex Hacienda Santa Catarina Mártir, perteneciente al municipio de San Andrés Cholula (a 15 minutos de la ciudad). La Universidad Iberoamericana, Puebla (IBERO-Puebla), Institución Jesuita que llegó a Puebla en 1983, y el Instituto Tecnológico de Monterrey, Puebla (TEC de Monterrey-Puebla), llegado a Puebla en el año 2003.

La educación básica en México: *“Representa la educación esencial y fundamental que sirve para adquirir cualquier otra preparación en la vida del*

individuo, porque representa el aprendizaje de los elementos necesarios para poder desenvolverse en la sociedad y dentro de su cultura [...] es la educación obligatoria que han de recibir todos los futuros ciudadanos.” (Almazán Ortega, José Luis, 2008: 1)

En el período en que fue aplicado el cuestionario, la educación básica, estuvo distribuida según nos muestra la siguiente *Tabla de Frecuencias* de la siguiente manera:

Tabla I.1. Número total de alumnos, profesores y escuelas en el Estado de Puebla, curso 2005-2006

EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA*			
Inicio del año lectivo 2005 -2006			
Nivel Educativo	Alumnos Inscritos	Personal Docente	Total de Escuelas
Preescolar	70.149	2.912	843
Primaria	183.220	5.998	631
Secundaria	79.266	5.188	297
T o t a l	332.635	14.098	1.771
Término del año lectivo 2005-2006			
Preescolar	73.112	3.054	889
Primaria	187.870	6.051	642
Secundaria	81.255	5.317	307
T o t a l	342.237	14.422	1.838
* Los datos corresponden a escuelas de educación básica públicas y privadas (no hay datos estadísticos por género), por lo que hay que descontar de los totales de profesores/as alrededor de mil quedando de la siguiente manera:			
Inicio de cursos	13.098 profesores		
Finales de cursos	13.422 profesores		

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del INEGI

2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.

Son tres los objetivos de esta investigación en principio, desvelar si la violencia directa/estructural/simbólico/cultural que caracteriza a la sociedad mexicana es consecuencia de la *trayectoria que la educación* ha tenido en México, desde su *Independencia* hasta nuestros días (1810 – 2008), y también definir de qué modo la educación básica ha influido para mantener la situación actual del país. Asimismo, se trata de encontrar proyectos de futuro que ayuden a la mejora de la situación.

En todo caso, el diagnóstico y la terapia que se propone en esta memoria están basados en la idea de que *no toda violencia es violencia directa, sino que a veces está oculta en estructuras sociales, usos y costumbres, y sobre todo en ideas preconcebidas lejanas a la realidad. Por ello la piedra angular en que nos basamos es la diversidad de tipos e interpretaciones de la violencia y, la búsqueda de la paz como supremo bien fruto de la armonía y la paz del ser humano.*

Por lo que, lo primero que consideramos interesante plantear es una revisión somera de aspectos relevantes sobre la violencia.

2.1. Aspectos relevantes sobre la violencia.

Podríamos aquí mencionar algunas de las definiciones contenidas en los diccionarios; no obstante, lo que nos interesa destacar es que la violencia *no es innata en el ser humano*, sino aprendida, como reflejan diversos estudios científicos, entre ellos El *Manifiesto de Sevilla*, firmado el 16 de mayo de 1986, en Sevilla, España, por científicos de todo el mundo, en el que **DECLARAN QUE ES CIENTÍFICAMENTE INCORRECTO:**

- “Afirmar que el ser humano haya heredado de sus ancestros, los animales la propensión de hacer la guerra, puesto que es un fenómeno específicamente humano.

- Pretender que hemos heredado genéticamente la propensión de hacer la guerra, puesto que la personalidad está determinada también por el entorno social y ecológico.
- Inscribir la violencia en la selección realizada, a través de nuestra evolución humana, a favor de un comportamiento agresivo en detrimento de otros tipos de conducta posibles como la cooperación o la ayuda mutua.
- Afirmar que la fisiología neurológica nos obliga a reaccionar violentamente, puesto que nuestros comportamientos están modelados por nuestros tipos de acondicionamiento y nuestros modos de socialización.
- Decir que la guerra es un fenómeno instintivo que responde a un único móvil, pues la guerra moderna pone en juego tanto la utilización de una parte de las características personales (obediencia ciega o idealismo) y aptitudes sociales como el lenguaje como planteamiento racional (evaluación de costes, planificación, tratamiento de la información)” (Manifiesto de Sevilla y/o «*Declaración sobre la Violencia*», 16 de mayo de 1986), «ver Anexo 3».

De lo que se deduce que la violencia es una evolución condicionada por el entorno social (económico, político y cultural), en el que nos desarrollamos o nos encontramos, lo que es posible corroborar con las palabras de la doctora Debra Niehoff que dice «Los malos vecindarios, los malos hogares y las malas relaciones producen violencia, no a causa de un salvaje deterioro del carácter moral sino por un constante deterioro de seguir adelante, a medida que el estrés desgasta el sistema nervioso, todas las salidas perpetuarán la erosión constante de la salud física y mental, perpetuarán la fatal atracción por las respuestas inaceptables» (Niehoff, Debra, 2000: 415).

Conforme a la definición de Johan Galtung, la violencia puede clasificarse en: directa, estructural, cultural y simbólica. Se recogen a continuación las ideas del propio autor citado para diferenciar estos tipos, «veáanse por ejemplo: *Sobre la paz* (1985), *Los fundamentos sobre los estudios para la paz* (1993a), *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporánea* (1995) y *Paz por medios pacíficos* (2003)», etcétera.

a) Violencia directa.

Este tipo de violencia, que puede ser física, verbal ó psicológica, se refiere a cuando una situación causa daño directo a una o varias personas; se puede dar entre grupos, etnias, personas, instituciones, Estados, etcétera. Refleja lo que se conoce como ejercicio de la violencia, como agresión de un sujeto activo a uno pasivo.

b) Violencia estructural.

De la *violencia estructural o indirecta*, el científico social Johan Galtung ha dicho que es aquella que forma parte de las estructuras y que su característica fundamental es la desigualdad; en ella, no hay específicamente actor que perpetre una agresión directamente, sino que es una violencia institucionalizada, legalizada pero que afecta a más personas que la violencia directa, y que se corresponde con las injusticias estructurales sociales, económicas, sexuales, raciales, de desigualdad de oportunidades y de desarrollo humano, de marginación y de pobreza. La definió como: “La causa de la diferencia entre lo potencial y lo efectivo [...] cuando lo potencial es mayor que lo efectivo y ello sea evitable [...], la violencia es «algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana», explicando esos logros no conseguidos, debido a la situación que padece con «realizaciones afectivas, somáticas y mentales [...] por debajo de sus realizaciones potenciales» (Galtung, Johan, 1985: 31-96).

El autor citado afirma también que la estructural es una violencia contra la mente o el espíritu, pues aún en ausencia de un autor, y no deseada necesariamente por nadie, con ella se infringe daño, como consecuencia de que dicha violencia está incorporada en la estructura dentro de o entre países, toma la forma de la explotación económica y/o la represión política, y también se manifiesta como violencia contra la naturaleza. La violencia estructural puede institucionalizarse, arraigarse profundamente y quedar protegida contra su reducción y eliminación por fuerzas sociales opositoras; esta violencia estructural, puede interiorizarse, constituyéndose entonces en violencia cultural que puede ser utilizada para legitimar el ejercicio de la violencia, directa o estructural, de unos grupos contra otros. A modo de ejemplo puede mencionarse la idea de superioridad del género masculino que se ha utilizado para legitimar la violencia de género (Galtung Johan, 1993a: 45-49).

En 1996, Galtung, consideró que la definición de violencia estructural o indirecta es: “*Una de las aportaciones más relevantes de la Investigación para la Paz, porque contribuyó a desvelar y analizar las distintas formas de violencia y las interrelaciones que en ellas se producen; (por tanto), los conceptos de la paz han sido deudores deficitarios de este.*” (Galtung, Johan, 1996: 9-69; citado por, Muñoz, Francisco, A. et alii, 2005: 105).

Por lo tanto, esta violencia estructural puede ser entendida como *violencia indirecta* que está presente en la injusticia social y otras circunstancias de la población, como en las necesidades que no son satisfechas, siendo que con otros criterios de organización y funcionamiento serían fácilmente cubiertas.

c) Violencia cultural.

La violencia cultural es generada desde la tradición, los valores, la cultura, las ideas, las normas, aceptándose como algo *natural* por lo que desde la cultura se legitima y se promueve esta violencia desde cualquier origen.

Johan Galtung ha escrito que: “*La violencia cultural sirve para legitimar la violencia directa y estructural, motivando a los actores a cometer violencia directa o a evitar y contrarrestar la violencia estructural; puede ser intencionada o no intencionada. Esta violencia suele estar profundamente sedimentada en el subconsciente individual y colectivo, por lo que define lo que debe ser considerado como normal y natural. En una colectividad forma la cosmología, que son supuestos compartidos colectivamente y mantenidos en el subconsciente, por lo que no se discuten, y al ser colectivos, se refuerzan viendo que todos los demás hacen lo mismo, la dirección no viene de la tracción que ejercen las ideas, sino del empuje de la cosmología.*” (Galtung, Johan, 2006: 16).

La violencia cultural referida a la escuela y a los contenidos que aprendemos en ella se hace invisible al imponer una visión, y una definición del mundo a través de la interiorización de la cultura dominante, de sus categorías perceptivas y de la apreciación de la realidad haciéndolas aparecer como *naturales* y *legítimas* disimulando de esta manera las relaciones de poder que se esconden detrás de ella

d) Violencia simbólica.

La violencia simbólica son los mecanismos que utilizan las instituciones para desde el poder, imponer y mantener las representaciones simbólico-sociales, (económicas, políticas y culturales) asimétricas que están incrustadas en las estructuras institucionales y que permiten su mantenimiento, perpetuación y legitimación. La necesidad de su legitimación es lo que determina el carácter simbólico de la violencia. Este tipo de violencia suele ser desviada o simbolizada para ocultarla. (Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude, 1987).

La formulación de los objetivos de una investigación exige partir de unas preguntas clave (quien no sabe qué busca, no lo encuentra) y de unas hipótesis de partida sobre las cuales construir las tesis que respondan a los objetivos.

2.2. Hipótesis y objetivos.

En nuestra investigación:

a) Las preguntas que nos queríamos contestar fueron precisamente:

- 1) ¿Existe violencia estructural/simbólico/cultural en la educación básica ofertada por el gobierno federal, y por la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla (SEP-Puebla)?.
- 2) Si la hay, ¿a qué intereses ha respondido o responde esta violencia?
- 3) ¿Por qué en México en términos generales no se ha apostado por incrementar el nivel educativo y cultural del *grueso* de la población?
- 4) ¿Por qué en la educación mexicana no se ha apostado por desarrollar los valores morales que construyen al ser humano?
- 5) ¿Hasta dónde, el atraso, la descomposición social y la violencia escolar que caracterizan a la sociedad mexicana son consecuencia de la violencia estructural/simbólico/cultural, que ha permeado a la educación en México?
- 6) ¿Qué puede hacerse para favorecer la Cultura de Paz que cree elementos simbólico-culturales alternativos a la violencia y que contribuyan a la reestructuración social?

Es natural establecer también unos supuestos, que se consideran provisionalmente válidos, y que se utilizan como puntos de partida de la investigación. En este caso,

b) Nuestras *hipótesis* de investigación son:

Primera:

La violencia estructural/simbólico/cultural del proceso de enseñanza-aprendizaje es consecuencia de los modelos socioeconómicos y educativos implementados en el país desde su independencia hasta nuestros días

Segunda:

El *Gobierno Federal*, a través de la educación, buscó su legitimación y la reproducción del aparato productivo y cultural, para consolidar la hegemonía de los grupos económica y socialmente dominantes.

Tercera.

El funcionamiento del sistema escolar y la acción pedagógica sufre la violencia estructural y contribuye a la violencia simbólico-cultural.

Cuarta

Una de las alternativas eficaces frente a las distintas clases de violencia es la introducción de una Educación y Cultura de Paz en la escuela.

Para responder a nuestras preguntas y a nuestras hipótesis, el primer planteamiento que nos hicimos, fue precisamente investigar cuál fue, es y ha sido la *trayectoria* de la *educación básica en México*, desde su independencia hasta nuestros días, esto es, a través de su proceso histórico; para ello nos planteamos abordarlo no como un proceso aislado, sino como un proceso formador y definidor de la sociedad mexicana, considerando que de otra manera, no sería posible identificar la violencia estructural/simbólico/cultural que ha permeado a la educación básica. Entonces, para saber y conocer a profundidad lo que ha pasado en la sociedad mexicana consideramos necesario buscar en el devenir histórico y en el proceso educativo. Y para saber si existe violencia estructural/simbólico/cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ofertado por la Secretaría de Educación Pública – Puebla (México) fue que se diseñó y

aplicó el *Cuestionario para identificar violencia estructural en la educación*, aplicado a profesores y profesoras que trabajan en educación básica en la ciudad de Puebla (México), en escuelas dependientes de la Secretaría de Educación Pública-Puebla.

Por otra parte,

c) Nuestros objetivos de investigación son cuatro:

Primero, analizar la existencia de violencia estructural/simbólico/cultural en la educación que fue implementada en México desde su *Independencia* hasta nuestros días.

Segundo, investigar la situación actual de las escuelas de educación básica con respecto a las violencias mencionadas

Tercero, estudiar la posibilidad de transformación de una educación carente de valores morales y centrada en los aspectos técnicos hacia una educación basada en los presupuestos de los *Estudios de la paz*.

Cuarto, realizar una *Propuesta* de futuro que pueda contribuir desde la *Educación* y la *Cultura de paz* a la superación de ideas atrasadas y también de los niveles de violencia de la comunidad educativa y de la sociedad poblana /mexicana en general.

2.3. Diseño y metodología de la investigación empírica.

La parte empírica de la investigación se ha centrado en el estudio de la percepción que tienen los profesores/as de preescolar, primaria y secundaria de la ciudad de Puebla acerca de la situación de la enseñanza y las disfuncionalidades de la misma, así como de las ideas preconcebidas y discriminadoras, y, en general, de los aspectos que suponen expresión de violencia estructural y simbólico/cultural. El instrumento para ello es un cuestionario pasado a una muestra de ese profesorado. Cabe distinguir como elementos fundamentales de este proceso la determinación de las variables generales, la construcción del cuestionario y la definición de la muestra.

2.3.1. Variables de la investigación.

El número de variables de interés ha sido muy numeroso, pero puede resumirse conceptualmente en variables dependientes, independientes e influyentes.

a) Las variables dependientes son las relacionadas con:

- La violencia estructural/simbólico/cultural propia del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación como reflejo de la sociedad.

Es claro que resulta una definición muy amplia, pero quiere simbolizar la búsqueda de tales tipos de violencia en la realidad social y educativa. En todo caso, aunque no se expresen directamente en ítems concretos del cuestionario, serán los elementos de nuestro interés, aglutinadores de las diferentes respuestas.

b) Las variables independientes son los ítems o conjuntos de ítems del cuestionario.

De forma más o menos directa, las variables cuya respuesta se buscan en el cuestionario expresan acuerdo o desacuerdo con los tipos de violencia citados; las relaciones entre estas variables y la agrupación de las mismas ayudará a definir las variables dependientes.

c) Las variables influyentes son las características generales del perfil de los encuestados y de los centros educativos y su entorno.

2.3.2. El cuestionario.

a) El cuestionario como instrumento de investigación.

En nuestra investigación, la finalidad del cuestionario ha sido la obtención de manera sistemática y ordenada de información proveniente de la población investigada sobre la cuestión objeto de investigación. Con ese fin, elaboramos *ex profeso*, un instrumento de recogida de datos, llamado *Cuestionario para identificar violencia estructural/simbólico/cultural en la educación*, y cuya finalidad ha sido identificar la

violencia estructural/simbólico/cultural del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación básica de la ciudad de Puebla (México).

La elaboración del *cuestionario* fue laboriosa, ya que pasó por diversas etapas: lo primero fue definir el tipo de cuestionario que íbamos a realizar, qué tipo de afirmaciones íbamos a utilizar para cada uno de los ítems, cómo íbamos a hacer la redacción de los ítems, cuántas y cuáles iban a ser el tipo de respuestas que iba a llevar, y su validez y fiabilidad, etcétera.

Se decidió, en función de consultas bibliográficas y a expertos, que el instrumento a utilizar para la recolección de datos, sería un cuestionario con respuestas cerradas y escala de valoración tipo *Likert*, un instrumento de recogida de datos desde el enfoque cuantitativo, que consiste en una serie de ítems o afirmaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en las que el encuestado ha de señalar su grado de desacuerdo, su imparcialidad y/o su grado de acuerdo. Este modelo fue desarrollado en 1932 por *Rensi Likert*. Este tipo de cuestionario sirve para medir escalas de actitud y es, de los de su tipo, el más sencillo que existe. Responde al perfil de escalas de puntuación sumada o aditiva, en donde las puntuaciones de los ítems, se suman para producir una puntuación de actitud del individuo. En palabras de Kerlinger: “*El propósito de la escala de puntuación sumada, es ubicar a un individuo en algún punto del continuo del nivel, de acuerdo a la actitud.*” (citado por Rosado, Miguel Ángel, 2006: 174). En nuestro caso no se han realizado sumas de puntuaciones porque el objetivo no era evaluar a los profesores/as sino a los elementos conceptuales, si bien los resultados empíricos obtenidos permitirían abordar aquella investigación (la de los individuos) en el futuro: “*La escala de Likert, aparece descrita con mucha frecuencia en numerosas fuentes de investigación. Está formada por un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales los encuestados tienen que manifestarse.*” (Mures Quintana, María Jesús, 2003: 154).

En nuestro caso, hemos contemplado cinco opciones de respuesta:

1. Totalmente en desacuerdo;
2. En desacuerdo;
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo;

4. De acuerdo y
5. Totalmente de acuerdo,

ya que en palabras de Miguel Ángel Rosado, los ítems de una prueba objetiva pueden ser de diferentes formas, aunque diversas investigaciones han demostrado que los de opción múltiple son los más estables y de uso más común. Las investigaciones también han demostrado que los ítems de opción múltiple son los mejores.

b) Validez del cuestionario.

La revisión bibliográfica sobre violencia estructural y simbólico/cultural, nos permitió elaborar las primeras afirmaciones importantes que tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema educativo, mismas que después de ser analizadas y depuradas constituyeron los ítems de nuestro cuestionario.

Para afinar los ítems del cuestionario, los sometimos al criterio de especialistas o *expertos* en temas de violencia estructural/simbólico/cultural, lo que nos proporcionó un amplio abanico de conocimientos. La *etapa pre-test*, nos llevó a someter el cuestionario elaborado a un proceso de afinamiento de los ítems, mismo que fue realizado por tres profesores universitarios expertos en los temas de violencia estructural/simbólico/cultural, a los que solicitamos los analizaran y nos señalaran lo que a su juicio era relevante y también lo que debíamos modificar, añadir o eliminar, al mismo tiempo, les pedimos nos expresaran las razones en las que se apoyaban para emitir sus propuestas, y así garantizar la obtención de resultados más fiables.

El análisis permitió identificar cuáles respuestas serían fáciles para los profesores y profesoras y cuáles serían difíciles a la hora de valorar la violencia estructural/simbólico/cultural que conlleva el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, dicho análisis nos permitió dos cosas: mejorar la calidad de los ítems y garantizar la precisión de nuestro instrumento.

Asimismo, es importante mencionar que las sugerencias que nos hicieron los jueces o expertos universitarios, fueron fundamentalmente de contenido, esto es: acerca de la clarificación de conceptos, sobre cambios de terminología, de redacción o de estilo

de algún ítem. También llamaron nuestra atención sobre la similitud existente entre distintos ítems que muy probablemente podrían no haber sido entendidos de manera correcta por los profesores y profesoras que nos contestarían el cuestionario. De los 150 ítems que constituían el primer formato del cuestionario, en la primera revisión, fueron reducidos a 100, con los que realizamos nuestro cuestionario piloto. La aparición en los resultados del cuestionario piloto de fuertes correlaciones entre algunas preguntas (que las hacían redundantes), la necesidad de equilibrar el número de las dedicadas a temas estructurales y simbólico-culturales, así como la dificultad que suponía un número demasiado extenso de preguntas, nos llevó finalmente a la determinación de un cuestionario más reducido.

El cuestionario definitivo es un instrumento de 80 ítems con el que hemos pretendido indagar la violencia estructural/simbólico/cultural, propia del sistema educativo poblano, misma que es interiorizada en los educandos a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una vez elaborado el cuestionario definitivo, procedimos a su valoración con el objeto de determinar su validez, ya que, la validez de contenido, siguiendo a Bisquerra, (1989): determina el grado en que los ítems son una muestra representativa de todo el contenido a medir, lo que se debe asegurar *a priori* mediante una cuidadosa planificación en la elaboración de la prueba. Por su parte, Miguel Ángel Rosado (2006), señala que «*la validez de un instrumento* consiste en que pueda *medir lo que se pretende que mida*» (el subrayado es de él); para esto existen varios procedimientos, en nuestro caso, optamos por la validez de contenido, hecha por la valoración de expertos y una prueba piloto.

A través del estudio piloto, fue posible determinar si nuestro instrumento servía para lo que se quería que sirviera y respondía a los objetivos planteados. Es importante mencionar que esta etapa previa al diseño definitivo del cuestionario nos sirvió para mejorarlo y ajustarlo a la realidad educativa en la que fue aplicado, pues al realizar la prueba piloto, nos dimos cuenta de que algunos de los términos empleados, no eran del todo comprensibles para los profesores y profesoras.

Finalmente, nuestro cuestionario quedó de 80 ítems (ver Anexo 1), todos relacionados con la violencia estructural/simbólico/cultural propia de los sistemas educativos. Incluye además un primer apartado, de *Datos de Identificación*, que se

refieren a cuestiones generales del profesorado que podrían ser influyentes, tales como: sexo, edad, titulación que posee (grado máximo de estudios), años de experiencia docente, escuela en la que trabaja y el nivel en el que imparte clases.

c) Fiabilidad del cuestionario.

Una vez elaborado nuestro instrumento de recogida de datos, el siguiente paso fue *contrastar su grado de fiabilidad*, siguiendo a Rafael Bisquerra, (1989), y que es lo que se refiere al grado de *consistencia interna del instrumento de medida*. El grado de fiabilidad de una prueba se expresa mediante coeficientes de correlación, generalmente de Pearson, pero también no paramétricos, entre partes de la misma. En nuestro caso, se ha calculado la fiabilidad de nuestro *cuestionario* mediante dos procedimientos: calculando el alfa de Cronbach y el coeficiente de Spearman-Brown, utilizando el Método de las Dos Mitades de Guttman. *En primer lugar se estimó el valor del Alfa de Cronbach para todo el cuestionario, estadístico que tomó un valor de 0.852, por lo que, teniendo en cuenta que valores superiores a 0.6 se consideran aceptables, puede afirmarse que toma un valor bastante bueno.*

En segundo lugar, se estimó el valor del Alfa de Cronbach, pero eliminando cada ítem. En este caso los valores del estadístico vuelven a ser bastante significativos, con un Alfa de Cronbach igual o mayor a 0.840, lo que constata su alto grado de fiabilidad.

Respecto al Alfa de Cronbach, debemos decir que es el método de fiabilidad más utilizado en psicometría, fue desarrollado en 1951. Siguiendo a Mures Quintana, (2003), se trata de un índice de consistencia interna que toma valores de entre “0” y “1”, y que sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa, o si se trata de un instrumento fiable que mide lo que dice que mide. Alfa es por tanto un coeficiente de correlación al cuadrado que, a grandes rasgos, mide la homogeneidad de las preguntas promediando todas las correlaciones entre todos los ítems para ver que efectivamente se parecen. Su interpretación será que cuanto más se acerque el índice al extremo 1, mejor es la fiabilidad, considerando una fiabilidad respetable a partir de 0.80, en nuestro caso la puntuación menor es de 0.84 y la mayor de 0.85.

En la *prueba de las Dos mitades de Guttman*, el coeficiente del Alfa de Cronbach, tiene un alfa de 0.690 en una mitad y de 0,857 en la otra mitad; el coeficiente de Spearman-Brown, tiene un valor de 0.603, tal y como se puede apreciar en la Tabla 1.2., referida a la *Fiabilidad* de nuestro instrumento y que mostramos a continuación.

Tabla I.2. Estadísticos de fiabilidad del cuestionario

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,690
		N de elementos	40(a)
	Parte 2	Valor	,857
		N de elementos	40(b)
	N total de elementos		80
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,603
	Longitud desigual		,603
Dos mitades de Guttman			,588

Fuente: Tabla de Fiabilidad del *Cuestionario* para medir violencia estructural propia del proceso educativo

Lo que finalmente permitió concluir que el *Cuestionario* goza de un alto grado de *fiabilidad*.

2.3.3. Población y muestra.

La población de nuestro estudio está integrada por todos los profesores y profesoras de Educación Básica del Estado de Puebla (México).

Tabla I.3. Población de profesores y profesoras de educación básica del año lectivo 2005 – 2006 (SEP-Puebla)

Población del	Curso escolar	2005 - 2006
Nivel educativo	A principios del curso	A finales del curso
Preescolar	2.712 Profesores	2.854 Profesores
Primaria	5.598 Profesores	5.524 Profesores
Secundaria	4.788 Profesores	5.044 Profesores
T o t a l	13.098 Profesores	13.422 Profesores

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), 2005 – 2006.

La tabla anterior, muestra la totalidad de profesores y profesoras que trabajan en escuelas de educación básica de preescolar, primaria y secundaria de la ciudad de Puebla (México), dependientes de la Secretaría de Educación Pública – Puebla (SEP-Puebla).

La totalidad de estos profesores/as trabajan en escuelas de educación básica de preescolar, primaria y secundaria de la ciudad de Puebla (México), dependientes de la Secretaría de Educación Pública – Puebla.

a) Selección de la muestra.

La definición de la muestra a la que iba a ser aplicado el cuestionario tuvo, como es habitual en este tipo de investigaciones, alguna dificultad para ser estrictamente aleatoria, y acabó siendo del tipo no probabilística intencional: *“En este tipo de muestreo, los sujetos se seleccionan según se estima que son representativos o típicos de la población.”* (Albert Gómez, María José, citado por Mures Quintana, María Jesús, 2003), toda vez que las escuelas en las que fue aplicado el cuestionario, fueron seleccionadas por la Secretaría de Educación Pública – Puebla, conforme a nuestra solicitud expresa de que las escuelas asignadas pertenecieran a los diferentes estratos socioeconómicos de la ciudad: alto, medio y bajo. Esta clasificación del entorno socioeconómico por estratos está determinada por la SEP-Puebla, conforme al nivel de ingreso de los padres y madres de familia y por la zona de ubicación de la escuela. Por nuestra parte quisimos diversificar en este sentido la ejecución del paso del cuestionario, al considerar que de esta manera obtendríamos un mejor resultado en el muestreo.

Razón por la que podemos decir que aunque el muestreo no pueda considerarse estrictamente aleatorio, *sí es representativo por el tamaño y diversidad de las escuelas elegidas y la elección aleatoria dentro de los niveles educativos de la selección del profesorado.*

b) Nivel educativo y socioeconómico de los centros.

El cuestionario fue aplicado en los tres diferentes niveles educativos que conforman la educación básica: preescolar, primaria y secundaria, en algunas escuelas,

en los turnos matutino y vespertino.

La tabla siguiente muestra las escuelas en las que fue aplicado el cuestionario, así como también el número de cuestionarios aplicados en cada una de ellas y el porcentaje que les corresponde dentro de la muestra.

Tabla I.4. Escuelas en las que fue aplicado el cuestionario y número de profesores/as encuestados/as

Escuelas Preescolares		
CENHCH*	10	4.7%
BINE**	18	8.5%
ROSAURA ZAPATA	3	1.4%
Total cuestionarios preescolar	31	14,7%
Escuelas Primarias		
CENHCH**	47	22.3%
RAFAELA PADILLA DE Z.	17	8.1%
6 DE ENERO DE 1915	19	9.0%
Total cuestionarios primaria	83	39,3%
Escuelas Secundarias		
CENHCH**	58	27.5%
TÉCNICA No. 60	9	4.3%
TÉCNICA No. 25**	30	14.2%
Total cuestionarios secundaria	97	46.0%
Total	211	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario

La Tabla refleja el número de cuestionarios aplicados en cada una de las escuelas asignadas y el porcentaje que les corresponde dentro de la muestra total.

* En este preescolar, las profesoras de la mañana eran las mismas de la tarde

** En estas escuelas, los totales incluyen los turnos matutino y vespertin

En los mapas de las páginas 38 y 39, se ubican las escuelas en las que aplicamos el cuestionario «la ubicación la tuvimos que hacer en dos mapas, porque no encontramos un mapa completo de la ciudad de Puebla» ya que las distancias entre escuelas es muy variada (en ambos planos las hemos identificado con un círculo de color rojo).

La clasificación de los centros escolares en base a su entorno socioeconómico se realiza oficialmente en México en niveles “alto”, “medio” y “bajo”, habiéndose aplicado el *Cuestionario* en un centro de nivel alto, el Centro Escolar “Niños Héroe de Chapultepec”, que imparte clases en los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria en turnos matutino y vespertino) y también en tres escuelas de

nivel medio (BINE, Rafaela Padilla de Zaragoza y Escuela Técnica n° 60) y en tres de nivel bajo (Rosaura Zapata, 6 de Enero de 1915, y Escuela Técnica n° 25).

Así, la distribución de los encuestados/as en base al nivel socioeconómico de su centro nos da los siguientes datos:

Tabla I.5. **Total de cuestionarios aplicados en cada escuela por nivel socioeconómico**

ALTO*	115	54,5%
MEDIO	44	20,9%
BAJO	52	24,6%
Total	211	

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario.

Ubicación de los profesores conforme al nivel de ingreso de los padres y madres de familia.

* La muestra tiene la mayor cantidad de profesores que trabajan en una escuela considerada como de nivel socioeconómico alto por ser el CENHCH el centro escolar más grande de la ciudad de Puebla, y por lo mismo, oferta varios grupos a la vez de los mismos niveles educativos de preescolar hasta preparatoria, con turnos matutinos y vespertinos.

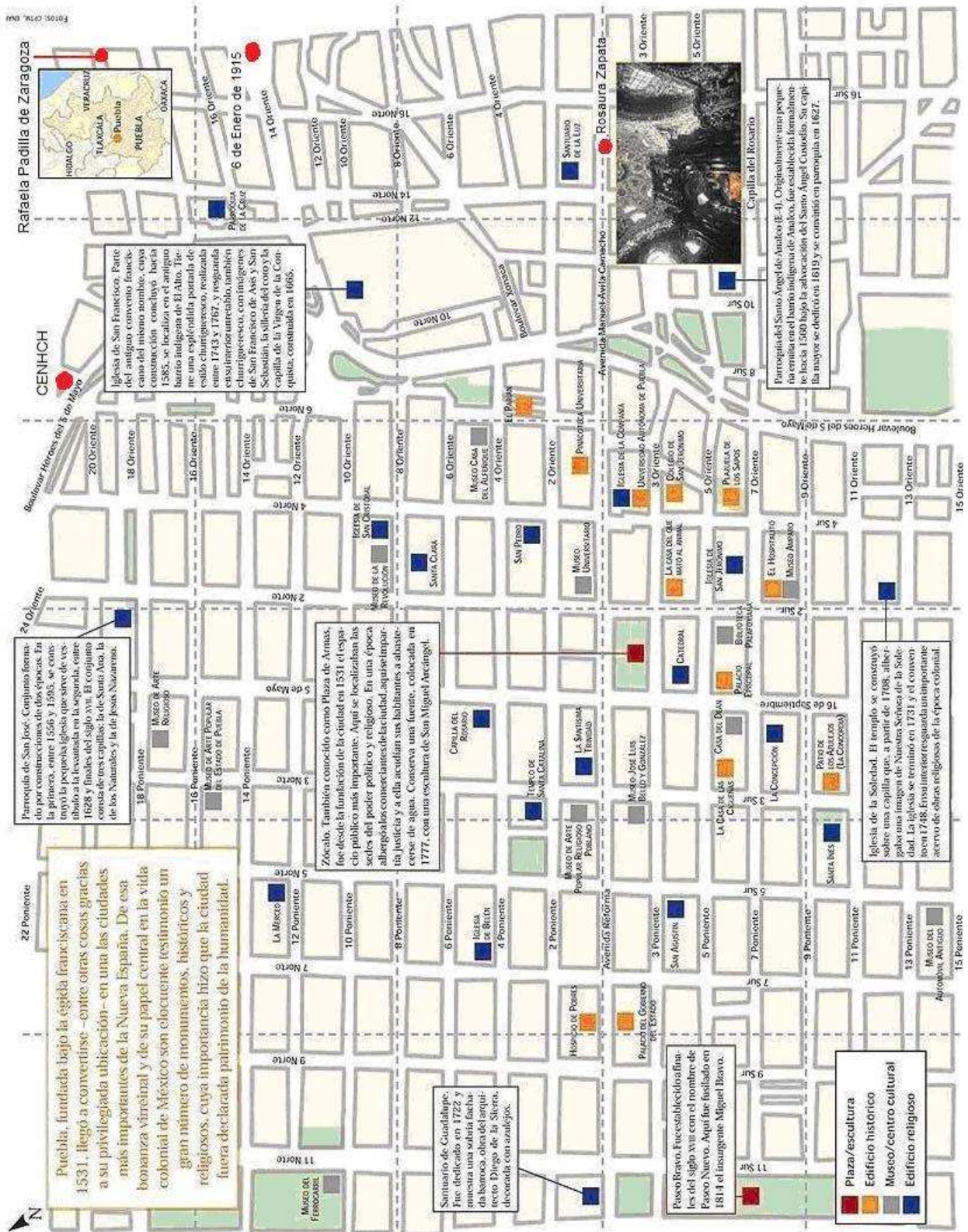
c) Características de los encuestados.

Aunque se exponen con mayor detalle en el capítulo de análisis de los resultados del cuestionario, se describen a continuación brevemente las características de la muestra en función de las variables de sexo, edad, experiencia docente y nivel máximo de estudios.

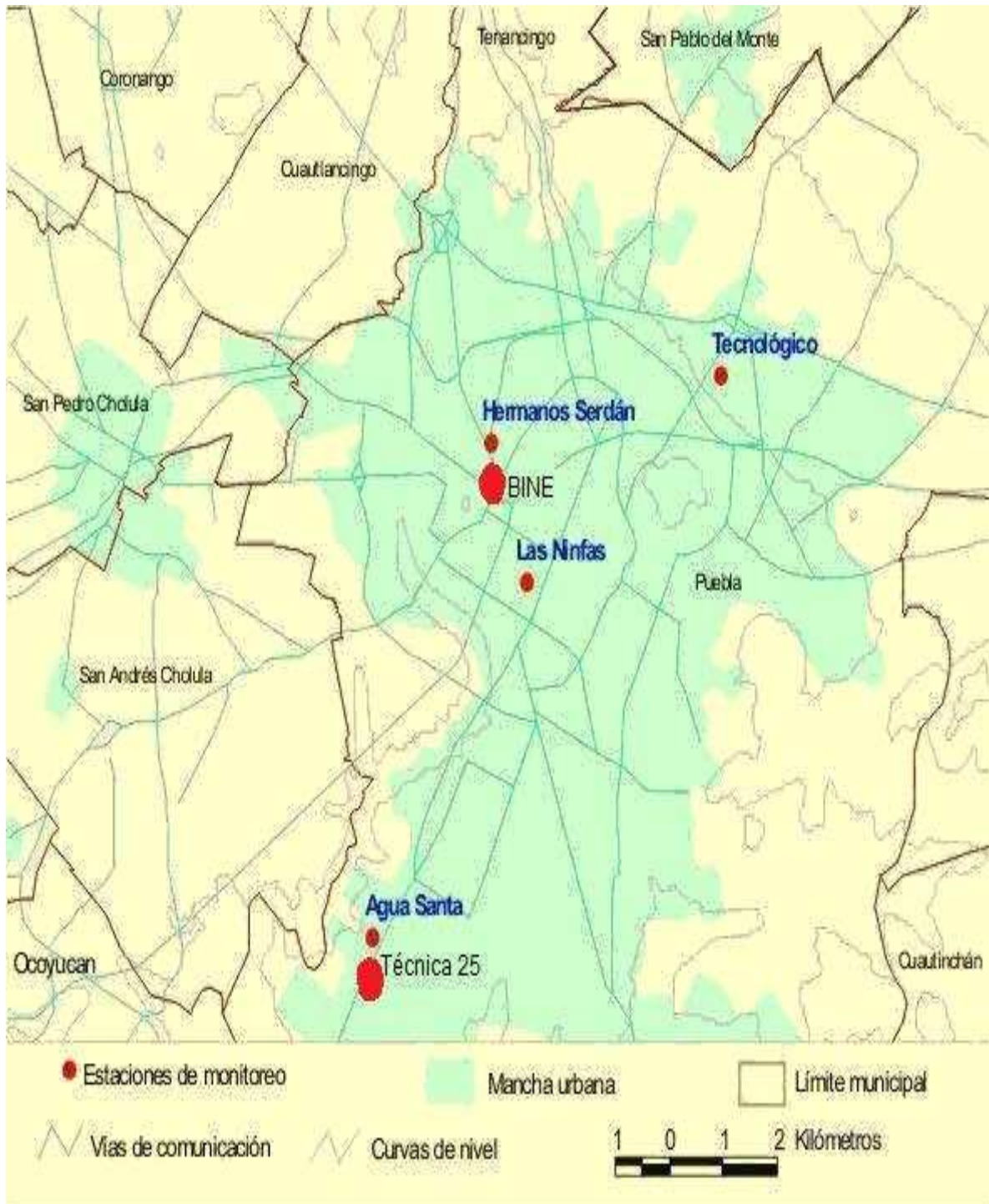
Así el 21.8% de la muestra son hombres, el 74.4% son mujeres, y el 3.8% restante, no indicó su sexo. El que la muestra tenga más profesoras que profesores se debe a que en las escuelas preescolares la totalidad del profesorado está compuesto por profesoras, y también porque en las escuelas primarias hay más profesoras que profesores.

La experiencia docente de los profesores y profesoras encuestados es muy variable, si bien prácticamente la mitad tenían más de veinte años de experiencia en el momento de la encuesta.

Ubicación de las escuelas en las que fue aplicado el cuestionario



Ubicación de las escuelas en las que fue aplicado el cuestionario.



Su edad es también muy variable, oscilando entre 20 y 68 años, con una media de 42,9 y una desviación típica de 9,5 para una distribución bastante simétrica, lo que nos habla de una amplia mayoría de entre 30 y 55 años.

El grado máximo de estudios de los profesores y profesoras que contestaron el cuestionario y que componen nuestra muestra se ubica principalmente entre licenciatura y maestría, tal y como podemos apreciar en la siguiente tabla:

Tabla I.6. **Distribución de la muestra según su nivel de estudios.**

MAESTRIA	8	4,1%
LICENCIATURA	140	72,5%
OTROS	45	23,3%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario.

2.4. Proceso de obtención y análisis estadístico.

2.4.1. Recogida de datos.

El siguiente paso a seguir fue la recolección de datos, lo que se realizó mediante la aplicación directa del cuestionario elaborado, a los profesores y profesoras de cada una de las escuelas asignadas, a quienes se les informó del objetivo y la intención de la aplicación, y a quienes a la vez se les solicitó:

1. Que la respuesta a los enunciados de cada uno de los ítems fuera dada conforme a su criterio personal y experiencia docente, y sobre todo, apegada a su verdad sobre lo que ellos pensaban u opinaban con respecto a los enunciados de cada uno de los ítems, teniendo en cuenta que tenían plena libertad para contestar, ya que no se les pedía su nombre, con lo que se les garantizaba un total anonimato y una total confidencialidad, con lo que su identidad y sus respuestas quedaban totalmente protegidas.

2. Que por favor contestaran cada uno de los ítems, ya que su colaboración era imprescindible para poder valorar todo lo que se pretendía con su aplicación, por tanto, su apoyo era muy importante y decisivo para la investigación.

2.4.2. Estudio estadístico.

Los datos obtenidos mediante la aplicación del “*Cuestionario para identificar violencia estructural/simbólico/cultural en la educación*”, fueron sometidos a un análisis estadístico mediante el *Paquete Estadístico SPSS 15.0 para Windows*; el SPSS es un paquete estadístico de análisis de datos, con más de 25 años de aplicación, que contiene programas capaces de realizar desde simples análisis descriptivos hasta diferentes tipos de análisis inferenciales y multivariantes, dado que posee una gran librería de software.

Tras la generación de una base de datos con los resultados de los cuestionarios, se procedió a la depuración de errores y a un análisis descriptivo (frecuencias, porcentajes y parámetros) que nos permitió una primera aproximación a los datos de nuestro estudio. Las variables recogidas fueron:

- Variables generales, como las referidas a las características de la persona encuestada (sexo, edad, etc.) o de la escuela a la que está adscrita (nivel académico, nivel socioeconómico).
- Variables específicas, que son los ochenta items del cuestionario.

Tras la parte descriptiva, se han estudiado las relaciones entre todas las variables (análisis inferencial bivariante) y se han aplicado técnicas multivariantes, como el análisis de cluster a partir de matrices de correlaciones o el análisis factorial, algunos de cuyos resultados no han sido incluidos en esta memoria por no haber sido relevantes para los objetivos marcados.

2.4.3. Fuentes documentales utilizadas.

La investigación realizada es una investigación de tipo cuantitativo, con una fuente directa muy rica, que son precisamente los resultados obtenidos con la aplicación del *Cuestionario* elaborado ex profeso para identificar la violencia estructural/simbólico/cultural del proceso de enseñanza-aprendizaje en la ciudad de Puebla (México).

Asimismo, el análisis de la violencia estructural/simbólico/cultural que ha caracterizado a la sociedad mexicana, desde su *Independencia* hasta nuestros días, fue realizado fundamentalmente con fuentes indirectas, principalmente bibliográficas, y también, de páginas web de internet.

Por otra parte, la voluntad de presentar una *Propuesta de Educación y Cultura de paz* nos ha obligado a manejar información documental referida al desarrollo y evolución de las ideas de los estudios de la paz y a conocer y adaptar modelos existentes en tal sentido.

El planteamiento metodológico, los objetivos y la elaboración del *Cuestionario* y la *Propuesta* nos han llevado a buscar y a analizar información bibliográfica sobre metodología de la investigación y evaluación y sobre métodos de investigación educativa, de ciencias sociales y humanas, de psicopedagogía, y de ciencias sociales, que para nosotros fueron de gran ayuda.

Por lo que se refiere en concreto a los elementos documentales de la elaboración, pase del cuestionario y análisis de los resultados, la secuencia y cronología se exponen a continuación:

FASE DE DOCUMENTACIÓN

1° Justificación del proyecto de investigación. 2° Revisión bibliográfica. 3° Elaboración del proyecto de investigación. - Especificación de los objetivos de la investigación
- Cronograma de la Investigación.

FASE DE OPERACIÓN

1° Elección de la técnica para la obtención de información. 2° Definición de la población y selección de la muestra. 3° Diseño del instrumento para la obtención de información.
4° Estudio piloto (agosto-sept., 2005). 5° Rediseño del instrumento para la obtención de información.

FASE DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN I

1° Aplicación del cuestionario a la muestra (octubre-diciembre, 2005). 2° Captura de datos en soporte informático (diciembre, 2005).

FASE DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN II

1° Aplicación del cuestionario a la muestra (enero-mayo, 2006). 2° Captura de datos en soporte informático (junio-julio, 2006).

FASE DE PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN

1° Análisis estadístico mediante el SPSS, versión 15 para Windows

FASE DE ELABORACIÓN DEL INFORME

1° Obtención y discusión de resultados relevantes 2° Análisis y discusión de resultados 3° Establecimiento de conclusiones finales 4° Redacción de informe

CAPÍTULO II
TRAYECTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO
(1810 – 2008)

CAPÍTULO II

TRAYECTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO (1810 – 2008)

1. LA EDUCACIÓN EN MÉXICO EN EL SIGLO XIX.

Este primer período de la *trayectoria de la educación en México*, nos muestra cómo tras la *Independencia*, el grupo liberal tenía puestas todas sus esperanzas en la educación de primeras letras o primaria, para construir un Estado-nación próspero y justo para todos sus habitantes, y también para crear una nueva forma de pensar, sentir y actuar en aras de formar una nueva cultura política, y para elevar al país a la altura de los países desarrollados, razones estas por las que pensó en hacer la educación extensiva e inclusiva para todos sus habitantes, lo que en la práctica, desafortunadamente no fue posible, como consecuencia de que el país después de su *Independencia* continuó convulsionado por los levantamientos violentos que se suscitaban a cada rato, a lo que se sumó el afán por desarrollar económicamente al país, el monopolio que tenía la iglesia católica en la educación y el problema de que no todos los ciudadanos mexicanos hablaban un mismo idioma, siendo en parte, estos los motivos por los que desde entonces se buscó la homogeneización de la educación, supeditándola a la inspección federal.

No obstante, el doctor Valentín Gómez Farías, durante su breve interinato en la *presidencia de la república* dejó para la historia, la muestra de los grandes ideales que en materia de desarrollo educativo como premisa de desarrollo para el país, el grupo liberal tenía puestos en la educación, por esa razón, durante la presidencia del licenciado Juárez, se emitió la *Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios Federales* y casi dos años después, el *Reglamento* que normaría a dicha *Ley*.

Asimismo, el Ministro de Instrucción Pública del gobierno del licenciado Sebastián Lerdo de Tejada, José Díaz Covarrubias, pugnó por la legislación de sanciones para los padres y/o tutores de los niños que en territorio nacional no fueran enviados a la escuela.

Desafortunadamente, durante el *Porfiriato*, en aras de favorecer el desarrollo del país y del capitalismo, se pugnó más por la importación de mano de obra, razón esta por la que el indígena quedó totalmente rezagado y marginado de la educación, y por tanto al margen del desarrollo que la educación básica alcanzó en ese período siendo esta la razón por la que no se le educó y solamente se pugnó por su educación, cuando fue claro que no llegarían los inmigrantes.

1.1. La Educación Pública en México después de su *Independencia*, (1810-1857).

Tras la *Independencia*, surgen en México dos grupos en constante pugna por el poder: el de los conservadores y el de los liberales. El de los conservadores, integrado por los hijos de padres españoles nacidos en Europa, los que hasta antes de la *Independencia*, habían gozado de todos los privilegios y prebendas que su origen y su posición dentro de la sociedad, les otorgaba y el de los liberales, formado por los criollos, hijos de padre o madre español/a nacidos en tierras mexicanas, razón ésta por la que habían sido menospreciados por el régimen colonial de Carlos III, quien a mediados del siglo XVIII, emitió las llamadas *Reformas Borbónicas*, que prohibían la participación de éstos, en los altos puestos eclesiásticos, militares y políticos, no obstante, a través de las luchas de *Independencia* buscaron consolidarse como clase social hegemónica.

Pues ellos, al igual que los *españoles puros*, se sentían también dueños y señores de México, por el antepasado inmediato que les antecedió, amén de que tenían muy claro que la estructura social de la *Colonia* aunada a las *Reformas Borbónicas*, nunca permitirían su ingreso y ascenso a las elites de poder, razón ésta por la que, las *Luchas de Independencia* fueron promovidas por los criollos no sólo para liberarse del yugo de la Corona, sino también, buscando un cambio en las relaciones de poder que les permitiera quedarse como clase hegemónica en lo social, lo económico, lo político y lo cultural, como consecuencia del descontento que alimentaron en contra de la Corona Española y su proceder.

Asimismo, los conservadores, pugnaban por el restablecimiento de la monarquía para mantener el *status quo* de las cosas, tal y como habían estado durante la *Colonia*,

pues: “No concebían soltar el poder que había sido de ellos por tanto tiempo para cederlo a “otros” (los liberales) que no pertenecían al círculo cerrado de la alta aristocracia.” (Villaneda González, Alicia, 2002: 124). Por su parte, los liberales, imbuidos del pensamiento liberal puro de Europa, en lo económico, lo cultural, lo filosófico y lo científico, pugnaban por abolir la monarquía y establecer un cambio que engrandeciera a la patria, y que dicho engrandecimiento, permitiera al país colocarse como una gran potencia en el mundo, tal como lo había hecho Inglaterra, Francia y Holanda, países que desde tiempo atrás se habían colocado a la cabeza del desarrollo, como consecuencia de la acumulación originaria de capital «consecuencia del desarrollo tecnológico» que en esos países se dio entre los siglos XVI al XVIII, y de la explotación masificada de mano de obra excesivamente barata de que fueron objeto los países colonizados. De este modo, México intentaba incorporarse a la economía mundial de manera tardía.

Desafortunadamente, la pugna constante entre ambos partidos, no obstante la *Independencia*, lleva a México, a períodos alternados de tranquilidad e inestabilidad, toda vez que los dos grupos pugnaron continuamente por detentar el poder y junto con ello, dirigir el destino del país conforme a sus ideales e intereses de clase.

Con cierta conciencia de la situación, los liberales cifraron su esperanza de engrandecer al país a través de la educación, fundamentalmente en la educación de primeras letras o primaria, la que al menos en teoría, fue pensada para todos, pero que en la práctica desde el momento mismo de la *Independencia* fue muy difícil hacerla extensiva e inclusiva a toda la población, por múltiples y variadas circunstancias, no obstante, la política educativa adoptada por este grupo, desde sus inicios fue establecida con la idea de *favorecer al grueso* de la sociedad mexicana, en aras de favorecer al progreso y engrandecimiento del país. Desafortunadamente, dicha educación sólo se pensó para enseñar al *grueso* de la población a leer, escribir y contar, y favorecer de esta manera su inmediata inserción al mercado laboral.

Es decir, los liberales querían que la educación fuera un beneficio común para el pueblo en general, y que al mismo tiempo favoreciera su rápida inserción al mercado laboral, que garantizara las libertades individuales; que secularizara a la sociedad y que creara una cultura cívica en todos los mexicanos para que todo en conjunto, confluyera

en la formación del nuevo Estado-nación, al establecimiento de una República Representativa, y a la prosperidad del país, todo ello cifrado en la educación de primeras letras o primaria.

De ahí, que para el México recientemente independizado, la educación fue la clave en la que se creyó para superar los lastres del dominio colonial y también, la premisa número uno en la construcción de un Estado-nación próspero y justo, capaz de alimentar a todos sus pobladores en el progreso, la igualdad, la independencia y la libertad, razón ésta por la que la educación de primeras letras fue considerada como la base más firme de la ilustración ciudadana y, al mismo tiempo, el apoyo más sólido que podía tener el *liberalismo* para su establecimiento y arraigo en la formación de la ciudadanía. De ahí que se le viera como el vehículo fundamental para crear una nueva forma de pensar, sentir y actuar en aras de formar una nueva cultura política dentro del nuevo régimen republicano.

Por eso, las políticas educativas en México sobre todo las de los primeros treinta años después de su *Independencia*, estuvieron marcadas por una fuerte creencia en el poder de la educación, especialmente de la educación de primeras letras o primaria, pues se pensaba que para sacar al país del atraso en el que se encontraba, era necesario que absolutamente todos los ciudadanos aprendieran a leer, escribir y contar, y que al mismo tiempo, se les instruyera en los principios de moralidad tanto religiosa como política. Una labor de la que se encargaron los llamados *Catecismos*, el *Religioso* y el *Político o Cívico*, ya que a decir de Anne Staples: “*Se llegó a considerar que el alfabeto y los catecismos religiosos y civiles eran el único medio de inculcar los buenos principios republicanos y los valores morales que a su vez frenarían el continuo fermento político y permitirían el renacimiento de la economía, (por lo que fueron) obligatorios en la educación primaria durante las primeras décadas de independencia.*” (Staples, Anne, 1992: 70).

Los *Catecismos: Religioso y Político o Cívico*, fueron libros hechos en forma de preguntas y respuestas, el primero, tenía la finalidad de educar a hombres y mujeres en los principios religiosos y, el segundo, en los principios cívicos y políticos. El *Catecismo del Padre Ripalda*, fue siempre considerado el núcleo de la enseñanza de

primeras letras, ya que sirvió no sólo para enseñar las bases de la doctrina cristiana, sino también civismo, español, lectura y normas generales de conducta social.

Es importante hacer notar que el *Catecismo del Padre Ripalda*, fue siempre considerado el núcleo de la enseñanza de primeras letras, ya que sirvió no sólo para enseñar las bases de la doctrina cristiana, sino también civismo, español, lectura y normas generales de conducta social.

Ahora bien, si el reto principal era educar a toda la población, nada más atractivo que un sistema de educación poco costoso y que además permitiera sistematizar y homogeneizar la enseñanza, por eso, en 1822, una asociación filantrópica integrada por algunas personalidades, fundaron en la ciudad de México, la *Compañía Lancasteriana* o de *Enseñanza Mutua*, con el fin de hacer extensiva e inclusiva la educación para la población de escasos recursos, utilizando el *Método de Enseñanza Mutua*, un método conocido en España desde 1529.

El *Método de Enseñanza Mutua*, fue un método que desde sus orígenes, fue pensado primordialmente en beneficio de los pobres, porque durante la *Colonia*, la educación estuvo vedada para ellos, de ahí que se haya intentado hacerlo extensivo a todo el país por los grandes beneficios que éste brindaba, siendo el principal, su bajo costo ya que: “*Un sólo maestro podría enseñar de 200 hasta 1.000 niños, con lo que bajaba el costo de la educación, además de que permitía a los alumnos terminar en un período muy corto la instrucción primaria calculada en dieciocho meses, aunque pocos alumnos lo lograban.*” (Tanck de Estrada, Dorothy, 1992: 50).

De este modo, se intentó que la educación de primeras letras fuera extensiva e inclusiva para los pobres, a quienes se empezó a enseñar a leer, escribir, y contar, y al mismo tiempo se les instruyó en los *Catecismos Religioso* y *Político* o *Cívico*, buscando con ello, favorecer la formación de un determinado tipo de personalidad y mentalidad afín con los ideales liberales, para así, formar una sociedad moderna, homogénea y educada.

En 1823, fue fundada la primera escuela normal del país: la *Escuela Normal Lancasteriana*, buscando con ello, empezar a formar a los profesores que se encargarían

de reproducir dicho *Método*, desafortunadamente, la escuela tuvo poco éxito, debido a la falta de estudiantes, razón ésta por la que cerró al poco tiempo.

El año de 1833, marcó un cambio en el rumbo de la Educación en México, ya que el presidente en turno, Antonio López de Santa Anna (1833-1835), confió el cargo de Vicepresidente de la República Mexicana al doctor Valentín Gómez Farías, quien ya instalado en la presidencia, el 19 de octubre de ese mismo año, mediante *Decreto Presidencial*, ordenó:

- La creación de la *Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales*, el antecedente de lo que más tarde sería la *Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes* y en el tiempo, la Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Que el *Método Lancasteriano* fuera aceptado en todas las escuelas de primeras letras de la ciudad de México. Creó la categoría de *Inspectores de la Educación* con el fin de garantizar que los profesores tuvieran el perfil adecuado e impartieran un mismo *Plan de Estudios* en las escuelas públicas y privadas.
- Que la educación fuera *obligatoria y gratuita* y que se fundaran escuelas públicas en todo el territorio nacional, y que fueran reformados los programas de enseñanza, Aquí cabe la aclaración de que, aunque las leyes educativas señalaban que las iniciativas eran para el Distrito Federal, las iniciativas de ley emanadas de dicha *Dirección*, eran aplicables a todo el territorio nacional, aunque en la práctica, se: “*Dejaba a las entidades estatales en libertad de decidir sus propias cuestiones educativas.*” (Villaneda González, Alicia, 2002: 106).
- Que se creara la enseñanza superior y profesional y la integración y la fundación de las primeras *Escuelas Normales* en el país, cuyos objetivos serían: hacer conscientes a los futuros profesores de su función social, y formar en ellos el perfil requerido para que llegado el momento, cumplieran con los fines de la educación, utilizando *una misma metodología y un mismo plan de estudios* tanto

en las escuelas públicas como en las privadas. De esta manera se pretendía que el sistema educativo no sólo instruyera intelectualmente a la niñez mexicana, sino que al mismo tiempo, formara e interiorizara en ella un acrecentado nacionalismo, siendo esta la razón por la que se pensó en unificar con un mismo *Plan de Estudios* y un mismo *Reglamento* a todas las escuelas normales del país, y, también a las escuelas de primeras letras o primaria.

- Con este mismo *Decreto*, por primera vez en la historia, el Estado Mexicano contraía la obligación de empezar a pagar un salario a los improvisados profesores a quienes no se les obligaba a tener una formación específica, pero sí *un alto espíritu de amor a la patria*, buscando que esto mismo contribuyera a su engrandecimiento, pues más del 90% de la población era analfabeta. De este modo, los profesores empezaron a cumplir con su misión en condiciones difíciles y con poco o nulo apoyo por parte de los padres de familia, que no entendían qué sentido tenía el que sus hijos asistieran a una escuela y estudiaran.

Como vemos, con el *Decreto*, no sólo se buscaba *la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza*, sino también su *uniformidad*, por medio de *un mismo tipo de enseñanza y una misma metodología educativa* para todo el territorio nacional. Como es fácil imaginar, todo esto provocó que: “*A partir de ese momento, se (crearan) escuelas de primeras letras, normales, liceos, escuelas de estudios preparatorios, así como escuelas nocturnas para trabajadores. La educación superior se daría en seis diferentes planteles especializados cada uno en distintas áreas del conocimiento. Los planes de estudio fueron reestructurados y se instituyó la enseñanza experimental, que en muchos casos [...] provocó el rechazo de (la) sociedad. Igualmente aspiró a uniformar los textos escolares.*” (Villaneda González, Alicia, 2002: 73), ese mismo año, también mediante *Decreto Presidencial*, el doctor Gómez Farías, decretó la creación de la Biblioteca Nacional de la ciudad de México.

Por todo lo anteriormente expuesto, es posible afirmar que la *Educación Pública en México, nació con el Liberalismo*, siendo las Leyes emitidas por el doctor Gómez Farías, en las que se condensó la filosofía social, económica y política de un grupo de distinguidos liberales, pero principalmente de su asesor, el doctor José María Luis

Mora, precursor de la *Reforma Liberal en México*, ya que en ellas fueron plasmados los ideales liberales.

1.2. La educación durante el gobierno del licenciado Benito Pablo Juárez García, (1857-1872).

El gobierno del licenciado Juárez se enfrentó a *cinco grandes retos* al asumir la Presidencia de la República:

* *Primero*, lograr un cambio de mentalidad, encaminado a provocar un cambio de actitud en los ciudadanos mexicanos con el fin de terminar con las constantes revueltas armadas que se habían venido sucediendo desde la *Independencia* hasta esos días, para que esto mismo permitiera establecer paulatinamente un clima de paz y orden al interior de la sociedad mexicana encaminado a lograr la unidad y la cohesión nacional, lo que era imposible conseguir sin la estabilidad del país y sin el fortalecimiento de su soberanía como república independiente.

* *Segundo*, terminar con el monopolio que hasta entonces había tenido el clero en la educación.

* *Tercero*, promover y lograr el uso de un idioma común, que permitiera la comunicación con la variedad de grupos indígenas existentes en el país, y

* *Cuatro*, iniciar en México el desarrollo de la ciencia, la cultura y las artes, todo esto, buscando hacer una sociedad con mano de obra calificada, buscando que todo en conjunto fortaleciera al Estado y al desarrollo interno del país para que esto mismo permitiera el desarrollo del capitalismo y el ascenso de la burguesía nacional.

Estos problemas eran claros para el licenciado Juárez y en general para los dirigentes liberales, por lo que, la educación pasó a desempeñar un papel preponderante, por lo que, a partir de ese momento las escuelas públicas y privadas quedaron bajo la dirección y supervisión del Estado, dejando que recayera en la educación, el transmitir los valores nacionales y sociales que le dieran vida y sentido a la patria y que al mismo

tiempo, fueran capaces de crear en los ciudadanos un arraigado nacionalismo, conforme a los ideales liberales de libertad y de progreso.

El Ministro de Justicia y Educación, en este período fue el insigne maestro mexicano Ignacio Ramírez, “*El Nigromante*”, quien el 2 de diciembre de 1867, emitió la *Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios Federales*, buscando con ella, reorganizar la educación general del país y al mismo tiempo, responder a la preocupación del grupo liberal por vincular los valores culturales al proceso educativo.

En esta *Ley Orgánica*, quedó establecida en los planes y programas de estudio la educación moral, y en algunos casos, incluso la enseñanza Metafísica, ya que el doctor Gabino Barreda, decía que: “*Además de la educación política del ciudadano, se (debía) procurar por el gobierno la educación moral. Pero no (debía) confundirse la moral, la moral ciudadana, con la moral predicada por los religiosos. La moral del hombre es un conjunto de ideas y sentimientos que va formando la humanidad como lo más sublime. Las máximas morales, como ideales humanos, pueden venir lo mismo de griegos que de chinos. Las bases de la moral no cambian. Sus consecuencias prácticas, sí, pues se van perfeccionando con la civilización. No se precisa ser religioso para ser hombre moral. Ateos y creyentes, en la historia han dado pruebas de alta moralidad.*” (Barreda, Gabino, 1998: 3).

De esta manera, fue reestructurado el *Sistema Educativo Mexicano* (SEM), ya que a partir de aquí, todas las escuelas del territorio nacional, tanto públicas como privadas, quedaron sujetas al *Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*, pues se consideraba que era la única manera de que el Estado pudiera controlar la educación nacional y también, la única posibilidad de garantizar que la educación fuese progresista y con bases científicas.

Con esta iniciativa, al mismo tiempo, se reordenaba la libertad de enseñanza que con anterioridad había sido reglamentada, pues se decía que: “*Si no se protegía sería imposible formar hombres respetuosos y conscientes del sistema liberal, único que por aquel entonces era garantía del progreso de la nación. Consideraban nuestros liberales*

que cualquier intervención en la educación, (destruiría) la doctrina liberal y, por consiguiente, las instituciones basadas en ella.” (Bolaños Martínez, Raúl, 2002: 23).

Con la *Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios Federales*, no sólo fueron reglamentados los planes y programas de estudio, sino también el funcionamiento de las escuelas; la responsabilidad de las autoridades educativas, profesores, asesores y padres de familia y el ingreso, las inscripciones, la permanencia, los exámenes, y las titulaciones de los escolares.

En la misma *Ley*, se definió la razón de ser de la Academia Nacional de Ciencias y Literatura y también, se contempló la creación de la *Escuela Nacional Preparatoria* y la de una *Escuela Normal para Maestros*, una escuela para la enseñanza de sordomudos y el establecimiento de talleres de enseñanza para la Escuela de Artes y Oficios, un Observatorio Astronómico y un Jardín Botánico, todo ello con el fin de dar un amplio impulso al desarrollo de la investigación científica y al mismo tiempo, para formar a los profesores de los niveles superiores de la educación.

Asimismo, fue establecida una Junta Directiva de la *Instrucción Primaria y Secundaria del Distrito Federal*, compuesta por los directores de las escuelas especiales, el director de la preparatoria y un profesor por cada escuela. También reglamentó la administración de los fondos de la instrucción pública y definió las funciones del defensor fiscal e hizo previsiones generales, encaminadas a subsanar pacíficamente situaciones que pudieran presentarse en el futuro. De este modo, fue reorganizada la educación general del país y también fue definida la función del gobierno estatal, supeditando la enseñanza a la inspección federal y subrayando la función de la federación.

Esta *Ley*, entró en vigor el 1º de enero del siguiente año, y permaneció vigente hasta 1893, cuando fue modificada por Joaquín Baranda, secretario del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública del *Porfiriato*, conforme a los resolutivos del *Primero y Segundo Congresos Educativos Nacionales*.

El 15 de mayo de 1869, fue emitido el *Reglamento de la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios Federales*, con él, se buscaba

precisar, estructurar y reglamentar el funcionamiento de las instituciones educativas de primaria, secundaria y preparatoria, tanto en lo administrativo como en lo docente, teniendo como objetivo primordial asegurar una educación progresista con bases científicas que en el tiempo, formaría hombres y mujeres respetuosos del sistema liberal, lo cual llevaría a una mejor cohesión social de la sociedad y a un arraigado nacionalismo, convencidos como estaban de que, mediante este tipo de educación (la positivista liberal) la sociedad terminaría con todas sus contradicciones internas y que eso mismo permitiría en el tiempo, terminar con las revueltas violentas que se sucedían constantemente en el país desde que México había alcanzado su *Independencia*, que a su vez, favorecería el establecimiento de un estado de derecho y de paz al interior de la sociedad mexicana, tan necesarios para su evolución y progreso.

Estos dos documentos en materia educativa, son considerados como los instrumentos que sirvieron de base para ordenar y estructurar la educación en México, los cuales fueron redactados por el llamado primer grupo de positivistas mexicanos, teniendo como coordinador al doctor Gabino Barreda, promotor y fundador de la *Escuela Nacional Preparatoria*, que tanto prestigio a dado desde sus primeros años a México, gracias a la calidad intelectual y moral de sus egresados.

De este modo fue, como se fusionaron el liberalismo y el positivismo en la educación, pues si bien es cierto que para: *“El liberalismo la premisa fundamental era la libertad, como sinónimo del progreso del país, también era cierto que ya para entonces, los liberales habían tomado conciencia de lo necesario que resultaba el orden en todos los ámbitos de relación del ser humano, pues la libertad y el progreso sólo se darían como consecuencia del orden existente al interior del país, por tanto no se podía prescindir de él, a lo que habría de añadirse la moralidad, considerada por el maestro Gabino Barreda, como formadora del carácter moral del hombre.”* (Escobar, Edmundo, 1998: 100).

1.3. La educación durante el gobierno del licenciado Sebastián Lerdo de Tejada, y su repercusión en el ámbito educativo nacional, (1872-1876).

El licenciado Sebastián Lerdo de Tejada, fungió como Presidente de la Suprema Corte de Justicia, durante el gobierno del licenciado Juárez, cargo en el que se

distinguió por establecer de manera relevante el Derecho Internacional Mexicano. A la muerte del licenciado Juárez, el 18 de julio de 1872, por Ministerio de Ley, asumió la Presidencia de la República de manera interina, después por votación ciudadana, ese mismo año habiendo competido con el general Porfirio Díaz, por la presidencia de la República, fue elegido Presidente, y el 1º de diciembre de ese año, prestó su protesta presidencial. El licenciado Lerdo de Tejada, gobernó al país, siguiendo la línea política del licenciado Juárez, de quien fue cercano colaborador.

Al igual que sus antecesores, el licenciado Lerdo de Tejada, vivió momentos importantes y decisivos en la historia de México, por lo que, sabedor de la problemática nacional, se empeñó en centralizar el gobierno nacional para integrarlo y fortalecerlo, y que esto mismo permitiera dar al país la estabilidad social y política que tanto necesitaba para impulsar su modernización y desarrollo.

En esa época, la República Mexicana, continuaba sumida en la pobreza y en la ignorancia, como consecuencia de que las riquezas, permanecían en manos de clérigos y conservadores, de ahí su decisión de otorgar a las *Leyes de Reforma*, (con su promulgación, el licenciado Juárez, legitimó jurídicamente el sistema capitalista de producción en México), rango constitucional, con lo que en definitiva separó a la iglesia del Estado, lo que, no sólo minó el poder de la iglesia en las decisiones políticas del país, sino que además, permitió al Estado la expropiación de las riquezas concentradas en manos del clero; trataba el gobierno con esto reactivar la economía nacional que en esos momentos estaba devastada como consecuencia de los varios enfrentamientos bélicos que México había vivido desde las *Guerras de Reforma* y su lucha en contra de las fuerzas invasoras, auspiciadas por los conservadores que pretendían por todos los medios a su alcance, restaurar la monarquía. Para lograrlo, contó con la aprobación del Congreso.

De esta manera, el 25 de septiembre de 1873, fueron incluidas en la *Carta Magna*, 5 *Adiciones y Reformas* a la *Constitución* que sirvieron para separar de manera definitiva a la iglesia del Estado con lo que al mismo tiempo, delimitó sus actividades y reglamentó su permanencia en territorio nacional, estas *Adiciones y Reformas*, empezaron a surtir efecto un mes después de su promulgación.

La educación en el período del licenciado Lerdo de Tejada tuvo un avance muy importante, dado que el Ministro de Instrucción Pública, José Díaz Covarrubias, se preocupó porque la educación que recibían los niños de enseñanza básica fuera integral, lo que se pensaba, favorecería la formación de mejores ciudadanos, los principios de la educación integral, quedaron plasmados en su libro *La instrucción pública en México*, editado en 1875.

Acorde con los principios liberales, se preocupó por hacer extensiva e inclusiva la educación a toda la población, razón ésta por la que le preocupó el que los padres de familia y/o los tutores no se interesaran porque sus hijos fueran a la escuela, por lo que solicitó al poder ejecutivo, se establecieran sanciones para todos aquellos que no enviaran a sus niños a la escuela, con lo que volvió en la práctica, verdaderamente obligatoria la educación básica.

1.4. La educación durante el gobierno del general Porfirio Díaz Mori, (1876 – 1910).

El general Porfirio Díaz Mori, llegó a la presidencia de la República, no por decisión del pueblo de México, sino al levantarse en armas en contra de la reelección a favor del licenciado Sebastián Lerdo de Tejada. El general Díaz se levantó en armas mediante el *Plan de Tuxtepec*, reconociendo en él, la Constitución de 1857 y las reformas de septiembre de 1873 y de diciembre de 1874. El *Plan de Tuxtepec*, fue promulgado el 15 de noviembre de 1876, paradójicamente con el lema: “*No reelección*”; lo que él no cumpliría una vez saboreado el poder presidencial, o también quizá, porque quería concretar el proyecto liberal de desarrollar el capitalismo, razón por la que es muy probable que haya convertido su gobierno en una dictadura, pues sin estabilidad política en el país, el capitalismo no se hubiera podido desarrollar y concretar. Aunque hay que decir, que pese a querer el desarrollo del capitalismo, no le importó la suerte de los indígenas.

El general Porfirio Díaz, llegó a la Presidencia de la República, por primera vez en 1877, después del breve interinato del también general, don Juan N. Méndez. De inmediato, se hizo rodear en el gabinete, de destacados hombres del *Partido Liberal*. El general Díaz, al igual que Lerdo de Tejada, continuó y consolidó en general, el proyecto

liberal que en su momento había iniciado el licenciado Juárez y su grupo y del cual había formado parte, habiendo sido incluso uno de sus hombres de confianza durante las *Guerras de Reforma*, por lo que, durante su período dictatorial, el proyecto liberal en muchos aspectos vio su consolidación, entre ellos la concreción del Estado-nación y la educación, al margen de los problemas económicos, sociales y políticos del país enmarcados en un ambiente de profundas desigualdades y contrastes sociales, pues como ya se ha dicho, con el tiempo, el general Díaz convirtió su gobierno en una dictadura y no se interesó por los indígenas.

Como consecuencia de este olvido de la desigualdad, el general Díaz: *“En el intento de integrarse al desarrollo capitalista y fundar una riqueza originaria, [...] llevó al país a un acelerado proceso de acumulación y concentración de capitales, y de ese modo (propició) mecanismos de explotación despiadada de la fuerza de trabajo, tanto de manera intensiva como extensiva, con lo que el latifundismo o régimen hacendario (obstruyó) las rutas del progreso y (deformó) el desarrollo del país [...]”* (Mejía Zúñiga, Raúl, 1997: 187).

Con relación al tema de la Educación en México, es posible decir que durante este período la educación vio su consolidación y definición por los avances tan importantes que hubo en materia educativa, al margen del analfabetismo prevaleciente al interior de la sociedad mexicana, pues más del 83% de la población continuaba siendo analfabeta, ya que, si bien es cierto que hubo grandes logros en el aspecto educativo, no es menos cierto que la educación estuvo destinada a educar a la clase media y a las elites de la sociedad mexicana, tanto de la capital como de las principales ciudades del país, por así convenir a la oligarquía nacional, pues el indígena continuó siendo considerado como inferior.

La consolidación de la educación preescolar y de primeras letras en este período se dio, gracias a la efervescencia de grandes intelectuales de la educación, de la talla del insigne maestro Ignacio Ramírez *“El Nigromante”*, de Carlos A. Carrillo, de Joaquín Baranda, de Justo Sierra, de Enrique C. Rébsamen, de Manuel Cervantes Ímaz, de Luis E. Ruiz, de Enrique Laubscher, de Alberto Lombardo, de Abraham Castellanos, de Manuel Zayas, de Manuel F. Martínez, de Gregorio Torres Quintero y otros más, los

que además han sido y son considerados como precursores de la Educación para la Libertad, y al mismo tiempo, creadores de la “*Escuela Nueva*” o *Activa* en México. En ella se infundó a los alumnos sentimientos de justicia social, igualdad, equidad, amor a la patria, libertad y democracia en aras de lograr la unidad nacional, ideas que, paradójicamente en el tiempo, fueron las que provocaron el derrocamiento del general Díaz.

Desafortunadamente, si bien es cierto que la educación básica, avanzó mucho en este período, poco se hizo por hacerla extensiva e inclusiva para la población de escasos recursos, fundamentalmente, por considerar al indígena como inferior y también, como consecuencia del centralismo ejercido por el régimen *Porfirista*, lo que hizo irrealizables los deseos del Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda y de Justo Sierra: “*De promover la educación popular, expresados una y otra vez en las leyes, decretos y discursos.*” (Loyo Bravo, Engracia, 1999: 4).

Particularmente relevante en este período, resulta el nombre del licenciado Joaquín Baranda, cuya labor al frente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, fue brillante. El licenciado Baranda, asumió el cargo en septiembre de 1882 y permaneció en él por más de 18 años. Fue un visionario de la educación a lo que sumó, la colaboración y: “*Acción de una brillante generación de educadores mexicanos, quienes precisamente, durante el Porfiriato, establecieron las bases de la educación moderna y científica.*” (Moreno y Kalbtk, Salvador, 2002: 41). Durante su estancia al frente del Ministerio de Justicia y Educación Pública, la educación normalista recibió un apoyo relevante, ya que se preocupó por fundar escuelas normales en aquellos Estados en donde aún éstas no existían.

Muy particularmente, hay que destacar la fundación de la *Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria*, fundada por *Decreto Presidencial* en la ciudad de México, el 17 de diciembre de 1885 e inaugurada el 24 de febrero de 1887, pues le fue asignado *carácter federal nacional*, por lo que pasó a ser el único organismo con facultades para expedir el título de *Maestro para la Enseñanza Primaria*.

Asimismo, fue relevante, la fundación en 1883, de la escuela normal: *Escuela Modelo*, de Orizaba, Veracruz por los insignes pedagogos Enrique Laubscher y Enrique C. Rébsamen, ya que el maestro Laubscher era un convencido de la enseñanza objetiva, cuyo principio fundamental era: que en todas y cada una de las asignaturas del plan de estudios se contemplara la necesaria relación entre el niño y la naturaleza y en función de ello fue diseñado el plan de estudios de la enseñanza primaria implementado en dicha escuela. Este plan de estudios comprendía la enseñanza de inglés, francés, geometría, dibujo, cálculo, historia, geografía, ciencias naturales, lenguaje, gimnasia, música y moral. El *Método de Enseñanza Objetiva* fue enriquecido con la concepción que el maestro Rébsamen, tenía respecto a la finalidad de la educación, pues él decía que las finalidades de la educación eran: *educar para la vida y la libertad, para servir a los intereses nacionales*. Por iniciativa del profesor Laubscher, al poco tiempo y anexa a la *Escuela Modelo*, fue fundada una escuela de jardín de párvulos, diseñada conforme al *Método de Fröebel*.

El *Método de Enseñanza Objetiva* fue perfeccionado por los pedagogos, Pestalozzi, Fröebel y Calkins, lo que favoreció que en muy poco tiempo, la escuela fuera considerada como una de las mejores del país. El *Método de Enseñanza Objetiva*, fue una de las más destacadas orientaciones pedagógicas de su tiempo, pues en base a sus principios pedagógicos fueron formuladas las reformas educativas que se hicieron a la educación después de la *Revolución Mexicana*.

Un gran acierto del licenciado Baranda, fue promover la realización de dos *Congresos de Instrucción Pública*, (el *Primero*, realizado de diciembre de 1889 a marzo de 1890 y el *Segundo*, del 1° de diciembre de 1890 a febrero de 1891), con el fin de discutir los problemas más relevantes que en materia educativa existían en esos momentos en nuestro país para buscar en un esfuerzo común, darles la mejor solución, fueron muchos los logros y avances obtenidos con la realización de ambos *Congresos*, de entre los que destaca la unificación de la legislación, los reglamentos, los planes y programas de estudio y la elaboración de un mismo calendario escolar, enfocado todo a *unificar la educación básica a nivel nacional*, pues en esos momentos, por distintas

circunstancias, cada ciudad tenía sus propios *Planes y Programas de Estudio* y su propio *Reglamento de Educación*.

Un *Resolutivo* muy importante del *Primer Congreso* fue que la educación no podía continuar siendo privativa de unos cuantos sino que debía ser un beneficio común para toda la sociedad, razón ésta por la que surgió la necesidad de fundar un *Sistema Nacional de Educación Popular*, bajo los principios de la educación: *laica, obligatoria y gratuita*. A partir de aquí, también se estableció:

a) La necesidad de diferenciar educación de instrucción, considerando que la educación, era desarrollar no sólo las capacidades del niño, sino también, inculcarle valores morales y estéticos e instrucción, es decir, la educación era desarrollar no sólo las facultades intelectuales del niño, sino también la nobleza de su ser y su sensibilidad hacia el arte.

b) El establecimiento de una misma metodología para el uso y manejo de los libros utilizados como libros de texto y de una guía de estudios para los profesores y el establecimiento de academias en las escuelas, con el fin de que elaboraran los materiales adecuados para cada asignatura.

Asimismo y, como una manera de propagar los nuevos métodos y doctrinas pedagógicas, se estableció la emisión y distribución gratuita del *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, y como consecuencia de la gratuidad en la enseñanza; fue establecido que las autoridades educativas deberían proveer a los alumnos de los útiles escolares necesarios para su educación; también se estableció que el ingreso a las escuelas de enseñanza elemental (primaria), no podía ser menor a seis años; la necesidad de educar a los adultos para que así, estuvieran en posibilidades de apoyar a sus hijos en su educación; la necesidad de capacitar técnicamente a los obreros; igualmente, fue vislumbrada la necesidad de llevar la educación elemental a las rancherías.

Con estos resolutivos se buscaban tres objetivos:

* *Uno*, elaborar los planes y programas de estudio conforme a las necesidades reales de México, «pues se habían venido elaborando conforme a modelos pedagógicos extranjeros», pero, *sin dejar de lado las características del grueso de su población*, compuesta fundamentalmente por indígenas, para definir y construir la unidad y la identidad nacional.

* *Dos*, unificar al país en cuanto a forma de pensar, sentir y actuar de sus habitantes y

* *Tres*, educar a las masas en igualdad de cultura.

Justo Sierra Méndez, Ministro de Justicia e Instrucción Pública y Bellas Artes, de 1901 a 1910, fue otro mexicano comprometido con la educación nacional y a quien le preocupó expandir la educación a nivel nacional, y crear el *Alma Nacional*.

El maestro Sierra, organizó al *Sistema Educativo Mexicano* (SEM) en su forma más completa y acabada, con el fin de hacer llegar la educación a toda la sociedad mexicana, pues ya para esos momentos, era claro que la única manera de integrar a los indígenas a la sociedad y al mercado laboral era educándolos, toda vez que los diferentes intentos del gobierno mexicano por atraer inmigrantes que coadyuvaran a la formación de un país próspero y educado, tal y como había sucedido en Estados Unidos, no se había consolidado como se había pensado, situación que obligó a las autoridades mexicanas a volver los ojos hacia los indígenas.

Al igual que su antecesor, el maestro Justo Sierra, se preocupó por elevar la calidad de la educación en todos sus niveles educativos y también por incorporar el estudio de las ciencias a la enseñanza, razón ésta por la que: promovió *la reforma integral de la educación mexicana*.

Su ferviente admiración por el licenciado Juárez, y su posición fuertemente arraigada en el liberalismo, favorecieron su labor en la pedagogía nacional. En octubre de 1901, creó el *Consejo Nacional de Educación Superior*, con una sola meta: *coordinar la educación a nivel nacional, conforme a las necesidades del desarrollo nacional*.

Es importante hacer notar que al margen de los *Resolutivos* del *Primer Congreso de Instrucción Pública*, realizado de finales de diciembre de 1889 a marzo de 1890, la escuela no se hizo extensiva al pueblo, conforme a los *Resolutivos* y los deseos de pedagogos, maestros y autoridades educativas, no obstante con posterioridad, se dio un fuerte impulso a la educación rural. Además, ambos *Congresos*, abonaron el terreno para que se diera una importante revolución pedagógica, que en mucho contribuyó a derribar la dictadura.

Para finalizar, es posible decir que: el *Sistema Educativo Mexicano* actual, fue gestado de 1876 a 1910, cuando se introdujo la pedagogía moderna en un *Sistema Nacional Único de Enseñanza*, dependiente del Estado Mexicano y con un mismo *Plan de Estudios* y un mismo *Calendario Escolar*.

1.5. A modo de reflexión final:

Este *primer período*, nos muestra las expectativas que los liberales pusieron en la *educación de primeras letras* o *primaria* para favorecer el desarrollo de un país próspero, justo, democrático y libre, pensando que en su concreción eran fundamentales además de enseñar a leer, escribir y contar a los ciudadanos mexicanos «que en su mayoría eran indígenas», la enseñanza de los llamados *Catecismos*, el *Religioso* y el *Político* o *Cívico*, que ayudarían a inculcar las bases de la doctrina cristiana, y al mismo tiempo civismo, español, lectura y normas generales de conducta social, y también los principios republicanos, lo que al mismo tiempo frenaría los levantamientos violentos, permitiría el renacimiento de la economía, e iniciaría la formación de hombres y mujeres respetuosos del sistema liberal.

Asimismo, para la homogeneización de la educación, la fundación de las *Escuelas Normales* jugó un papel relevante, ya que a través de ellas, se empezaron a formar los profesores de México con el perfil requerido, para que ellos a su vez, formaran al ciudadano mexicano lleno de valores nacionales, a lo que se sumó la inspección federal y la centralización del gobierno nacional.

Desafortunadamente, el interés inicial de los *liberales* de hacer la educación de primeras letras extensiva e inclusiva para el *grueso* de la población, en mucho fueron desvirtuados y frenados durante el gobierno del general Porfirio Díaz, ya que en su afán de desarrollar al país, pugnó más por la inmigración de mano de obra, razón por la que la educación sólo favoreció a las clases media y alta. Y para frenar las constantes revueltas del país, convirtió su gobierno en una dictadura, pues era claro que sin estabilidad política, el desarrollo y concreción del capitalismo no hubiera sido posible, lo que fue en detrimento directo de los indígenas que continuaron, igual que en la *Colonia*, siendo brutalmente explotados y analfabetas, no obstante el desarrollo que vivió en este período la educación y sólo se volvió los ojos hacia ellos, cuando las autoridades gubernamentales identificaron que los inmigrantes no llegarían en cantidad suficiente.

2. LA EDUCACIÓN EN MÉXICO EN EL SIGLO XX.

En el comienzo del siglo XX, el grupo liberal continuaba teniendo puestas sus esperanzas en la educación de primeras letras o primaria, para sacar al país del atraso en el que se encontraba; sólo que ahora, a diferencia del *Movimiento de Independencia*, la *Revolución Mexicana* fue un movimiento de masas, ya que prácticamente todo el pueblo se levantó en armas, respondiendo al llamado de Francisco I. Madero, buscando un cambio en las condiciones de vida de los más desprotegidos y también su identidad. Porfirio Díaz, olvidó los preceptos liberales de hacer del país un Estado-nación próspero y justo para todos sus habitantes, y de la educación primaria un privilegio extensivo e inclusivo para los indígenas.

Desafortunadamente, la *Revolución* no corrigió la situación, no obstante, sentó las bases de un nuevo rumbo para el país y para el pueblo de México, pues muchos de

los ideólogos del *Porfiriato* imbuidos de las ideas liberales *sentían ese compromiso con el pueblo y con el país*; sin embargo, no hay que olvidar que detrás de este sentir y ese compromiso, estaba «aunque sin conciencia» la gestación en pleno del desarrollo capitalista en México, pues su esfuerzo revolucionario provocó, aunque no fueran conscientes de ello, la construcción de un nuevo capitalismo en México, ya que en esos momentos, aún no había claridad de todo lo que implicaría su desarrollo, y las expectativas generadas en los inversores, que en el tiempo, fueron en detrimento directo *del conjunto del grueso de la población*, por lo que es posible afirmar que, la revolución, sirvió más para la modernización del sistema capitalista que para la verdadera toma de poder por parte del pueblo, pues si bien es cierto que la época se prestaba a movimientos radicales, como el anarquismo y el socialismo, los líderes de la revolución «sin conciencia» defendieron los intereses clasistas de la burguesía nacional.

2.1. La educación durante la Revolución Mexicana, (1910 – 1920).

La *Revolución Mexicana* se gestó en los primeros años del siglo XX, ya que *el pueblo* se levantó en armas buscando un cambio a sus lamentables condiciones de vida y, al mismo tiempo, buscando encontrar su identidad como pueblo y como nación. La dictadura del *Porfiriato* los había reducido, igual que en la *Colonia*, a simples bestias de carga y de trabajo, arrebatándoles su dignidad humana.

Por eso, cuando Madero invita al pueblo a la insurrección, éste responde, pues, sin duda alguna, la falta de educación para el pueblo y el trato que recibía el indígena, entre otras cosas, fueron un arma de movilización de masas en esta etapa. Sin embargo, algunos agentes buscaban, con la *Revolución Mexicana*, acabar con las formas precapitalistas de producción y consolidar al nuevo capitalismo en México, que había iniciado su ascenso durante el gobierno del licenciado Juárez, y aunque líderes y masas estaban por un México libre con igualdad y justicia social, finalmente los preceptos burgueses fueron los que en realidad sustentaron al movimiento revolucionario. La revolución, por ejemplo, propugnaba la necesidad de acabar con los grandes terratenientes, de ahí que se pugnara por aquello de que “*La tierra era de quien la trabajaba*”; ya que en una aparente paradoja, se favorecería con ello el desarrollo del capitalismo, pues con el reparto agrario, no sólo se terminaba con las formas feudalistas

de producción, sino que al mismo tiempo se favorecía la racionalización de la producción y junto con ello, el desarrollo del capitalismo burgués. La búsqueda de un capitalismo más modernizado como premisa de desarrollo para el país, es una constante en la historia de muchos países latinoamericanos, y la revolución la hizo a su manera, pues ideológicamente, el capitalismo pugnaba por la libertad y la igualdad para todos.

Para la situación en la que el *grueso* de la población mexicana había vivido durante el *Porfiriato*, tales planteamientos resultaban por demás progresistas, además de que con el reparto de tierras se favorecería el poder adquisitivo de la población, lo que redundaría en la realización o venta de las mercancías y con ello la realización de la plusvalía, utilidad o ganancia de las mismas.

Ahora bien, el desarrollo del capitalismo en México, obviamente, no se daría sin una adecuada mano de obra calificada que se incorporara al aparato productivo, razón ésta por la que ya en el *Programa y Manifiesto del Partido Liberal Mexicano*, elaborado por los hermanos Flores Magón, se preveía la necesidad de empezar a formar los cuadros que se integrarían a la industria mexicana para desarrollarla, por lo que se empezó a enseñar a los niños rudimentos de artes y oficios para acostumarlos desde edad temprana a ver y aceptar el trabajo manual como benéfico para ellos, vendiéndoles la idea de que era mejor aprender un oficio y empezar a ganar dinero rápidamente, a tener que esperar largos años para terminar una carrera profesional, con lo que, en un tiempo relativamente corto, hombres y mujeres se incorporarían al mercado laboral, lo que al mismo tiempo beneficiaría una rápida expansión industrial en el país.

De ahí que con la *Revolución Mexicana*, no sólo se definió sino que también se reafirmó el predominio y la hegemonía del Estado sobre la enseñanza, pues se decía que era a él a quien le correspondía velar por la educación de la niñez mexicana, en el marco de una educación obligatoria, popular, laica y gratuita, ya que aún en estos años, se continuaba creyendo que en la escuela primaria estaba la base de la grandeza de los pueblos, amén de que la educación había sido la premisa fundamental del *liberalismo*, por tanto, debía ser un beneficio común para todos los mexicanos y mexicanas, quienes no sólo debían ser educados y educadas en la ciencia y la cultura, sino además, en el civismo y el amor a todas las libertades. Para integrar culturalmente a la sociedad mexicana y reforzar la unidad nacional, se insistió en la necesidad de reforzar la

vigilancia en las escuelas particulares y cuidar que éstas se apegaran estrictamente a los programas oficiales.

Acorde con los principios revolucionarios, la nueva educación debía ser una *educación popular con proyección social* y apegada a las necesidades de México, la que no sólo debería llevar implícita la justicia social y el bienestar material, sino que además, tenía que ser capaz de despertar la conciencia del hombre para que éste encontrara su libertad, para que esto fortaleciera la unidad nacional.

Una vez asumida la Presidencia de la República, Don Francisco I. Madero, al fin terrateniente, no satisfizo los ideales del movimiento agrario encabezado por Emiliano Zapata, y por otros grupos que lo habían apoyado, pues sólo se concretó a crear la Comisión Agraria y una Sección de Instrucción Rudimentaria, a través de la cual pretendió impulsar la creación de escuelas rurales en el territorio nacional, no obstante, los tres aciertos a destacar de su gobierno fueron: *Primero*, la creación de las escuelas mixtas; *Segundo*, la creación de los comedores escolares que daban alimentación gratuita a los alumnos; y *Tercero*, el regalar ropa y calzado a los niños. Cabe decir de estas tres iniciativas, sobre todo de la primera, que ha perdurado a lo largo de la *Historia de la Educación en México*; la segunda y tercera no siempre, pues su consecución está relacionada no sólo con quién detenta el poder, sino también con los alcances de la economía de cada región del país.

De todo lo anterior es importante hacer dos comentarios: que los distintos grupos que pugnarón por el desarrollo de la *Revolución Mexicana*, obviamente, no podían saber qué era lo que iba a pasar una vez que triunfara la *Revolución* y se desarrollara el capitalismo, pues en esos momentos no había mucha claridad de las cosas, lo que sí era claro, era que querían terminar con las injusticias de la dictadura y de las que aún pervivían como legado de la *Colonia*, además, el nuevo capitalismo en sus planteamientos democráticos, hablaba de terminar con la esclavitud y de otorgar al ser humano el derecho a la libertad, de establecer un salario justo por el trabajo desarrollado, de otorgar vivienda digna, de crear instituciones que se ocuparan de preservar la salud de los trabajadores y de dar educación al pueblo. En esos momentos,

dadas las condiciones sociales que existían como consecuencia de la dictadura, estos preceptos eran de vanguardia. ¿Quién podía oponerse a ellos?

La tibieza en las decisiones gubernamentales del presidente Madero llevó a las distintas facciones revolucionarias a radicalizarse, provocando no sólo su asesinato y el del vicepresidente, sino además, al enfrentamiento entre facciones que continuaron defendiendo sus intereses e ideales, los que habían venido defendiendo desde antes de la *Revolución*, lo que finalmente llevó a la sociedad, a pactar la *Revolución Burguesa Mexicana*, en donde la burguesía, el Estado y el proletariado pactaron las bases del desarrollo de una nueva sociedad, legitimado a través de la firma y emisión de la Constitución de 1917.

Durante este período, la educación no avanzó como se esperaba, más bien hubo un retroceso por varias razones: *Primera*, como consecuencia de la tibieza del presidente Madero; *Segunda*, por la disminución del presupuesto destinado a educación durante el gobierno del general Carranza; *Tercera*, por la pretendida militarización obligatoria que los regímenes huertista y carrancista pretendieron implementar a profesores y alumnos a nivel nacional, so pretexto de apaciguar al país; *Cuarta*, por la inestabilidad del país, lo que en consecuencia aumentó el número de personas analfabetas; *Quinta*, por la descentralización de la educación que hizo el Secretario de Justicia e Instrucción Pública y Bellas Artes del régimen carrancista, quien la derivó hacia los municipios, y, *Sexta*, por la desaparición que hizo este mismo funcionario de la Dirección General de Educación.

Tres grandes aciertos de este período fueron: el que el presidente interino Adolfo de la Huerta, pacificara al país por medio del diálogo; la reorganización y ampliación de las funciones de la Universidad Nacional, a quien le asignó coordinar la educación de todo el país y, el nombramiento que otorgó al maestro José Vasconcelos Calderón, como rector de esta Institución.

2.2. El gobierno del general Álvaro Obregón, y la creación de la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes, (1920-1924).

Durante el interinato del general Adolfo de la Huerta, hubo votaciones presidenciales que dieron el triunfo al General de División Álvaro Obregón, para ocupar la Presidencia de la República, durante el período 1920 – 1924.

Tras su triunfo, el general Obregón *impulsó la reconstrucción del país y buscó la unidad nacional*, para lograrlo, se alió con los obreros y con los campesinos e impulsó fuertemente la educación en México, teniendo como aliado al maestro José Vasconcelos Calderón, a quien asignó el cargo de Secretario de Educación, que otorgó un lugar prominente no sólo a la educación básica, llevándola a todos los rincones del país, sino en general a la educación en México, e innovó la escuela rural.

El general Obregón y su gabinete pensaban en el desarrollo del país, tenían muy claro que la única manera de desarrollar el capitalismo en México era otorgando un mínimo de educación al pueblo, con miras a incorporarlo en el corto plazo al proceso productivo y también, brindando poder adquisitivo a la población mexicana, la que en su mayoría, como hemos visto a lo largo del capítulo, era pobre y analfabeta, por lo que se hizo necesario el reparto agrario y el impulso y desarrollo de las escuelas técnicas, las que no sólo educaron y formaron técnicamente al pueblo, sino que además permitieron incorporarlo en un período más o menos corto al aparato productivo del país, por lo que se hizo necesario el reparto agrario y el impulso y desarrollo de las escuelas técnicas, las que no sólo educaron y formaron técnicamente al pueblo, sino que además permitieron incorporarlo en un período más o menos corto al aparato productivo del país.

Al realizarse la *Reforma Agraria*, que consistió en otorgar a los campesinos tierras en propiedad comunal para que las trabajaran, las mercancías producidas por el aparato productivo nacional encontraron un mercado interno en los otrora depauperados campesinos. Por tanto, sin reforma agraria no se hubieran concretado las ganancias de las mercancías nacionales que por ese tiempo empezaban a desplazarse al mercado interno, de ahí la necesidad de repartir tierras a la gente pobre (los indígenas-campesinos) e impulsar fuertemente la educación, sobre todo, la rural y la técnica. El reparto de tierras dio auge al periodo del *Populismo* en México, amén de que el

presidente Obregón, quien se sentía muy comprometido con todo aquello que había ofrecido la *Revolución Mexicana*, de ahí que el presupuesto destinado a educación durante su gobierno, fuera incrementado como nunca antes.

Por su parte, el maestro Vasconcelos, consideraba que la *Revolución Mexicana* había sido un parteaguas entre el pasado y el futuro de México, de ahí que fuera necesario el surgimiento de un hombre nuevo que hiciera posible regenerar a la nación, algo que sólo se lograría educando a la población, cosa que realizó con entrega y pasión.

De la mano del maestro Vasconcelos, renació el 8 de julio de 1921 la *Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes*, y conforme a su conceptualización, desde entonces, la Secretaría inició la federalización de la enseñanza, con lo que extendía su campo de acción a todo el país, pues todos los niveles educativos estarían bajo su supervisión, por tanto, le correspondía: “*Vigilar, organizar y señalar las orientaciones técnicas y políticas de enseñanza.*” (Mejía Zúñiga, Raúl, 1997: 190), y no sólo eso, sino que además, impulsó el desarrollo del aparato educativo, con lo que prácticamente concretó lo que es en la actualidad, el quehacer de la *Secretaría de Educación Pública* (SEP), ya que tenía una visión muy clara de qué era lo que se tenía que hacer en educación para hacerla eficiente, extensiva e inclusiva para la población, y cuidando que no perdiera su carácter de integral, cualidad de la que la había dotado en otro tiempo el licenciado José Díaz Covarrubias, cuando estuvo al frente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, durante el gobierno del licenciado Lerdo de Tejada, ya comentado con anterioridad en el período correspondiente.

Todo en conjunto, favoreció un importante avance no sólo de la educación, sino también de la cultura y de la creatividad, en todos los sentidos y en todos los lugares de México, durante los tres primeros años de gobierno. Un panorama que cambiaría como consecuencia de los *Convenios de Bucareli*, que absurdamente firmó el presidente Obregón en 1923.

Ya como Secretario de la *Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes*, el maestro Vasconcelos, la dividió en tres áreas: Educación, Bellas Artes y Bibliotecas, y se hizo rodear de una pléyade de jóvenes intelectuales y artistas que al igual que él, se sentían comprometidos con los ideales de la revolución mexicana, y por tanto,

fuertemente comprometidos a trabajar en *pro* de la regeneración de la nación. Entre ellos se encontraban: Daniel Cosío Villegas, Jaime Torres Bodet, Pedro Enríquez Ureña, Antonio Caso y muchos más, lo que favoreció el renacimiento de la cultura y las artes en el país. Con lo que se dio paso al llamado *Nacionalismo Cultural Mexicano*, y se revaloraron las artes populares, diciendo de ellas que eran creaciones representativas del alma popular y de la identidad nacional, por lo que fueron elevadas al rango de patrimonio cultural. Como una manera de preservar, enriquecer y regenerar las artesanías, Vasconcelos fundó el *Departamento de Arqueología, Historia y Etnografía* y, para impulsar la propagación de la cultura a lo largo y ancho del territorio nacional, impulsó el renacimiento de las artes plásticas, invitando a Roberto Montenegro, a Diego Rivera y a Gerardo Murillo, conocido como el Doctor Atl, a que regresaran de Europa y pintaran las paredes del Colegio de San Pedro y San Pablo, con lo que se inició la historia de la famosa pintura mural mexicana, lo que al mismo tiempo atrajo a los artistas a volcarse hacia México.

Con Vasconcelos, el vocablo instrucción fue sustituido por el de educación, acorde con los resolutivos y acuerdos del *Primer Congreso de Instrucción Pública*, celebrado a finales de diciembre de 1889 a marzo de 1890, durante la gestión del licenciado Joaquín Baranda, en donde como ya hemos visto, educar ya no sólo sería el desarrollo de las capacidades, aptitudes y la inculcación de valores estéticos y morales, sino también, el fomento de virtudes.

Con Vasconcelos al frente, de la *Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes*, México vivió un intenso impulso educativo-cultural, pues se preocupó por cultivar integralmente al ser humano. El proceso fue favorecido porque el presidente de la República dio su apoyo incondicional y porque durante el gobierno del general Obregón, México ocupó el lugar número 2 en el mundo como productor y exportador de petróleo, lo que favoreció no sólo las disponibilidades económicas públicas, sino también la inmigración. En esa época se impulsó decididamente el desarrollo de las bellas artes y de la investigación científica, se abrieron y difundieron las bibliotecas públicas, hubo un importante intercambio cultural con el extranjero, y fue impulsada fuertemente la cultura y la creatividad del ser humano.

Asimismo, se hicieron reformas importantes en los sistemas de enseñanza y en la formación de profesores; dándoles una amplia capacitación, a la vez, fueron reorganizados los programas de las escuelas normales, pues el maestro Vasconcelos, veía en los maestros, la fuerza impulsora de la regeneración nacional, inspirado como estaba en la evangelización de la época de la Colonia, creó el *Departamento de Cultura Indígena*, a través del cual fueron organizadas las llamadas *Misiones Culturales*, con el propósito de adiestrar a los maestros que se incorporarían al medio rural, para que fueran capaces de enseñar a vivir a los indígenas, y de desarrollar en ellos, vínculos de solidaridad que coadyuvaran a integrarlos y afirmarlos en la cultura nacional que para él era hispánica, mestiza y occidental.

El maestro Vasconcelos, creó las *Misiones Culturales* y las *Casas del Pueblo*, cuyo propósito fundamental fue, no sólo alfabetizar permanentemente a la población, urbana e indígena sino además, enseñar a vivir a los indígenas y ayudarles a desarrollar ampliamente su creatividad, todo con un único fin: *la construcción del nacionalismo mexicano*.

También, promovió fuertemente la enseñanza del civismo y el patriotismo entre la población urbana e indígena y con la castellanización y la enseñanza para aprender a vivir impartida a los indígenas, buscó integrar y afirmar su inserción en la vida productiva y la cultura nacional pues era un convencido de que para engrandecer a México, era importante formar a los futuros ciudadanos, pues de otra manera, el país continuaría dividido en castas y colores de piel.

Consideraba que para educar al indígena, debía seguirse: “*El método venerable de los grandes educadores españoles que, como Las Casas, Vasco de Quiroga y Motolinía, adaptaron al (indígena) a la civilización europea, creando de esta suerte nuevos países y nuevas razas, en lugar de borrar a los naturales o reducirlos al aislamiento.*” (Vasconcelos Calderón, José, 1981: 137). Lo que sólo se lograría a través de la castellanización del idioma, todo ello con un único fin, *construir sobre bases sólidas, el nacionalismo mexicano*, para lograrlo, decía, había que hacer de hombres y mujeres, seres educados, cultos y plenos de valores ciudadanos, lo que al mismo tiempo permitiría edificar un nuevo país.

Con el maestro Vasconcelos, la educación fue concebida conforme a los ideales de la *Revolución Mexicana*, es decir: “*Como una educación popular con proyección social, una educación que fue adicionada de cultura, pues para él, ambas: educación y cultura iban de la mano, por lo tanto, no podían separarse una de la otra sin perjuicio mutuo.*” (Ornelas, Carlos, 1995: 161).

Tanto para la escuela urbana como para la escuela rural, fueron seguidos los lineamientos de la *Escuela Nueva* y de Dewey y Decroly, con lo que se transformó la labor del maestro, pues de ser transmisor de conocimientos, se convirtió en guía y, el aula, fue convertida en taller o granja de aprendizaje. Para impulsar su ambicioso programa, se apoyó en los profesores, en los que encontró a los mejores aliados que pudo haber tenido como consecuencia de su amor a la patria, de su vocación y del compromiso tan grande que ellos asumieron desde la *Independencia* para sacar adelante al pueblo y al país.

Durante su gestión al frente de la *Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes*, México recibió la visita de grandes personalidades del mundo intelectual, entre esas personalidades destaca la escritora y poetisa Gabriela Mistral, quien brindó su apoyo decidido a la labor realizada por el maestro. A su vez, él la tomó como el modelo de la maestra y la mujer perfecta, y a través de ella, asignó a la mujer un papel en la vida nacional, en lo social y lo político.

Otro aspecto relevante de la labor realizada por el maestro Vasconcelos, fue el hecho de que, dentro del quehacer cotidiano de la *Secretaría*, buscó el acercamiento con los Estados, como una manera de conocer constantemente la problemática educativa estatal para actuar en consecuencia y eficientar la educación nacional, y también, para fomentar y ampliar la cultura nacional, pues para él: “*Educar era sembrar gérmenes de cultura, moral ciudadana y sensibilidad artística.*” (Ornelas, Carlos, 1995: 101).

Y como una manera de dar mayor impulso al compromiso de la *Revolución*:
“*Con*

siguió que el presidente Obregón, permitiera que los Talleres Gráficos de la Nación pasaran a la Secretaría de Educación y que, además, se dotara su Departamento Editorial de nuevas prensas [...].” (Matute, Álvaro, 2002: 178), esto con el fin de dotar de nuevos materiales a las bibliotecas públicas y de impulsar la lectura en los educandos y también para favorecer la impresión y distribución de los libros de texto gratuitos.

Para el público en general, se editaron obras clásicas a precios económicos, todo esto, con la idea de: *“Que llegasen a todos lados y sirviesen de basamento espiritual en la formación de la nueva cultura mexicana.” (Matute, Álvaro, 2002: 179), también fueron editados: El Boletín de la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes, la revista El Maestro, Lecturas clásicas para mujeres, Lecturas clásicas para niños y, El libro y el Pueblo, entre otros.*

El maestro Vasconcelos, hizo todo lo que estuvo a su alcance para dotar a la *Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes*, de las facultades legales requeridas, para proyectar su labor a nivel nacional, lo que ya fue un gran avance, si recordamos que hasta antes de él, la educación prácticamente estuvo restringida al Distrito Federal y territorios federales, ya que si bien es cierto que habían sido emitidas muchas iniciativas de Ley desde el *Movimiento de Independencia* hasta ese momento, tampoco es menos cierto que los Estados se reservaban el derecho de aplicarlas conforme a su criterio y capacidad financiera.

Asimismo, y como una manera de fortalecer la educación de los indígenas e incorporarlos al proceso productivo del país, creó el Departamento de Enseñanza Técnica, y dio un impulso decidido a la creación de las escuelas técnicas y agrícolas tanto de hombres como de mujeres, y buscó llevarlas a todos los rincones de México, ya que el Presidente de la República Mexicana y el Secretario de Educación, coincidían con los hermanos Flores Magón, en el sentido de que era muy importante que en el corto tiempo la gente estuviera lista para incorporarse al mercado de trabajo, de ahí que una de sus grandes preocupaciones fuera amalgamar la educación con la problemática social nacional.

El maestro Vasconcelos fue sucedido en el cargo por el doctor Bernardo J. Gastelum, del 3 de julio al 30 de noviembre de 1924, quien abandonó algunos de sus proyectos, como consecuencia del recorte presupuestal (por la firma de los *Convenios de Bucareli*), siendo uno de ellos la campaña permanente de alfabetización. No obstante, de alguna manera, él y mucha gente más, involucrada en la enseñanza, continuó la obra educativa-cultural iniciada por el maestro, pues: *“La fuerza imprimida por Vasconcelos a la política educativa nacional se hizo sentir, no en el campo oficial, sino en la cultura mexicana. La obra trascendió los límites que impuso el momento, para sedimentarse en la sociedad a la cual estaba dirigida.”* (Matute, Álvaro, 2002: 182). Así las cosas con Vasconcelos, de quien: *“A ochenta años de la creación de la SEP, podemos afirmar que, además de pedagogo, Vasconcelos fue un auténtico filósofo de la educación, y [...], tuvo un proyecto de hombre y de sociedad. Al asumir una concepción del hombre, el filósofo educador define su punto de partida y su metodología y determina su objetivo, la serie de valores, el ideal humano que pretende alcanzar.”* (Torres, Pilar, 2003: 127).

Para finalizar, es importante destacar dos cosas: *primera*, que la transición presidencial de este período, igual que en el pasado, no estuvo exenta de hechos violentos, y *segunda*, que la ardua labor del maestro Vasconcelos, llevaba como fin primordial, la creación en México de una nueva raza: la que él llamaba la quinta raza, la *“raza cósmica”*.

2.3. La educación durante el gobierno del general Plutarco Elías Calles, y sus sucesores, (1924-1934).

El gobierno del general Plutarco Elías Calles, resulta particularmente relevante en la historia de México, no sólo desde el punto de vista histórico-político, sino también, desde el punto de vista educativo. Histórico, porque si bien es cierto que su período fue complejo y turbulento, con situaciones que cimbraron a México, también es cierto que en muchos sentidos México tuvo avances muy importantes, ya que él: *“Se sentía responsable de llevar a cabo una organización permanente que diera al país una fisonomía definitiva, para (él) la Revolución, consistía precisamente en organizar al país y echar a andar su economía. Hacer la Revolución era para él, producir alimentos,*

crear industrias, educar y organizar las finanzas. En una palabra, sentar las bases para el progreso de México. Progreso y Revolución fueron para (él) palabras sinónimas. Su realización requería sin embargo de un elemento adicional: paz y estabilidad políticas.” (Arce Gurza, Francisco, 1985: 173).

Por eso, ya casi para finalizar su gobierno, fundó un partido político, concebido originalmente como capaz de sentarse a negociar con los grupos de oposición para tomar acuerdos y generar consenso para la sucesión presidencial, y con ello, terminar con las que parecían las interminables revueltas militares que se suscitaban cada cambio de gobierno. Dicho partido tendría que ser capaz de aglutinar a todos los trabajadores de México. De esta manera y con esta ideología, fue concebido y fundado el 4 de marzo de 1929, el *Partido Nacional Revolucionario* (PNR), actualmente *Partido Revolucionario Institucional* (PRI), con lo que no sólo se inició la vida institucional del país, sino también, la historia del corporativismo en México. Como conocedor del pasado de México, el general Plutarco Elías Calles, fue visionario del futuro, pues al fundar el PNR, pretendió dar paso a la *democracia política* del país al tratar de unificar en un solo partido a las distintas corrientes políticas revolucionarias y así establecer un clima de paz social y política.

No obstante, aún con estas ideas, el general Calles no se resignó a dejar el poder al término de su mandato, y quiso tutelar a sus sucesores, siendo el poder oculto tras el presidente; así, de 1928, año en que finalizó su gobierno, a 1934 hubo tres presidentes que no terminaron sus períodos presidenciales: Emilio Portes Gil, (de 1928 a 1930); Pascual Ortiz Rubio (de 1930 a 1932) y Abelardo Rodríguez, (de 1932 a 1934), ya que los tres presidentes tuvieron tras de sí la alargada sombra del expresidente. A este período se le conoce como el *Maximato*, como consecuencia de que el general Calles era conocido como el Jefe Máximo de la *Revolución Mexicana*. Su influencia en la vida nacional terminó cuando el general Lázaro Cárdenas del Río, siendo ya presidente de México «y aún cuando había sido su protegido», lo expulsó del país, en abril de 1936, al enterarse de que el general pretendía preparar un golpe de Estado, pues al parecer no le gustó el anuncio que hizo durante la toma de posesión Presidencial, de que su gobierno: “*No estaría ocupado sólo por callistas y que en su programa político –el plan sexenal aprobado en la Convención de Querétaro de 1933, por el partido y por Calles-, tenía agregados y modificaciones de corte social.*” (Silva Cáceres, Carlos, 2002: 136).

El período gubernamental callista se caracterizó, igual que el de su antecesor, por los avances tan importantes que en todos los aspectos tuvo el país, ya que el general Calles, al igual que el general Obregón, sentía que la revolución estribaba precisamente en buscar en positivo, la transformación interna de México; de ahí su decisión de centralizar el poder a fin de fortalecer al Estado Mexicano, buscando su consolidación de Estado-nación.

El Secretario de Educación Pública y Bellas Artes, fue el doctor José Manuel Puig Casauranc, que continuó en la medida de lo posible, la obra del maestro Vasconcelos, ya que como consecuencia de los *Convenios de Bucareli*, en este período hubo un importante recorte presupuestal en educación, por lo que fue suspendida la campaña permanente de alfabetización, pues fue suprimido el *Departamento de Campaña contra el Analfabetismo*, y el Departamento Escolar fue transformado en Departamento de Enseñanza Primaria y Normal.

Durante su gobierno, se dio especial impulso e importancia a la educación rural y a la escuela técnica y, como una manera de apoyar a la población fueron editados folletos y manuales útiles destinados al pueblo, en los que fueron abarcados temas que permitieran aumentar la productividad, tanto de los obreros como de la gente del campo y también algunos libros con temas muy específicos, como por ejemplo: el *Método nacional de lectura y escritura* del insigne maestro Ignacio Ramírez, *El Nigromante*.

En este período la escuela secundaria fue separada de manera definitiva de la escuela preparatoria, algo que el maestro Vasconcelos quería hacer, pero que con su salida antes de que terminara el mandato del general Obregón, «como consecuencia de la enemistad que tenía con el general Calles, quien había ganado la sucesión presidencial» no concretó, a partir de esta separación, la educación secundaria quedó de tres años y la escuela preparatoria de dos.

Por iniciativa del doctor Puig Casauranc, fue creado el *Departamento de Psicopedagogía e Higiene* cuya finalidad fue estudiar el desarrollo físico, mental y psicopedagógico de los niños, pretendiendo encontrar con dicho estudio, el o los motivos del fracaso escolar, pues se creía que los niños que presentaban problemas de

desarrollo eran deficientes mentales. El Departamento se avocó a sacar un muestreo, y en función de los resultados, fueron implementados programas nacionales de higiene escolar, cursos de educación física y los desayunos escolares

Particularmente importante, y por eso se hace necesario comentarlo, fue el conflicto surgido en este período entre la Iglesia Católica Mexicana y el Estado Mexicano como consecuencia de la reglamentación extrema que el general Calles pretendió imponer a la educación católica ya que la responsabilizaba del atraso de la sociedad, aunque muchos autores coinciden en que, la revuelta sangrienta iniciada por el grupo de los cristeros, comandados por la Iglesia Católica Mexicana, conocida como la *Guerra de los Cristeros*, que se extendió por todo el territorio nacional, duró tres años (de 1926 a 1929) y cobró muchas víctimas inocentes, principalmente profesores y campesinos, pues al grito de *¡Viva Cristo Rey!* los asesinaban; en el fondo, llevaba como finalidad, entre otras cosas: obligar a México a continuar con el pago de la deuda externa que el general Calles había suspendido como consecuencia de las malas finanzas del país, derivadas de la firma de los *Convenios de Bucareli*, y también refrendar las garantías ofrecidas a las empresas norteamericanas establecidas en territorio nacional para su desarrollo y expansión. Desafortunadamente, todo en conjunto no sólo impidió el desarrollo soberano que el general Calles pretendía hacer de México, sino que también frenó el desarrollo de la agricultura mexicana, que en esos momentos tenía una fuerte actividad exportadora, y en la que el general Calles había puesto todas sus esperanzas para impulsar el desarrollo económico del país.

Como consecuencia del *Movimiento Cristero*, en este período fue implementada por el gobierno federal, una materia denominada *Código de Moralidad*, cuyo objetivo principal era demostrar que el gobierno si bien estaba en contra de la religión católica por considerarla nociva en la formación del ser humano, *no estaba en contra de la formación ética de los alumnos*, ya que se consideraba que en definitiva, su implementación ayudaría a terminar con las desigualdades existentes en el país.

Como consecuencia del *Movimiento Cristero*, en este período fue implantada por el gobierno federal una materia denominada *Código de Moralidad*, cuyo objetivo principal era demostrar que el gobierno, si bien estaba en contra de la religión católica por considerarla nociva en la formación del ser humano, *no estaba en contra de la*

formación ética de los alumnos, ya que se consideraba que en definitiva, su implementación ayudaría a terminar con las desigualdades existentes en el país.

Durante el gobierno del general Calles, el nacionalismo en México recibió un fuerte impulso, encaminado a provocar un arraigado nacionalismo en los mexicanos que coadyuvara en la consolidación del Estado-nación mexicano de ahí que en este período se incrementaran enormemente, los honores a los héroes nacionales y a los símbolos patrios, lo que favoreció no sólo la formación primaria del capitalismo, sino además, que se estableciera la igualdad de los ciudadanos ante la *Ley*. En la consolidación del Estado-nación, la educación primaria y la secundaria, jugaron un papel determinante, razón ésta por la que en esta época, la educación en general recibió un impulso muy importante por parte del gobierno federal.

La *Primera Crisis Financiera Mundial*, conocida también como del 29-33, introdujo cambios en la estructura y la política económica de México, ya que, como consecuencia de la *Crisis*, el gobierno mexicano, se convirtió de la noche a la mañana en agente comercial y tutor de la economía del país. Con lo que se produjo un protagonismo gubernamental que le permitió ampliar su esfera de acción y le llevó a asumir una política intervencionista, que al mismo tiempo introdujo cambios radicales en la estructura y la política económica, lo que creó ideas que pervivieron y aún perviven en los inversores, como por ejemplo, la cultura de la subvención.

Como consecuencia de la crisis financiera internacional, desde 1930, el gobierno mexicano, se avocó a impulsar el desarrollo del aparato productivo, por lo que la economía mexicana, hasta entonces abierta, se cerró sobre sí misma, en un proceso autárquico-económico-desarrollista de sustitución de importaciones, de desarrollo *hacia adentro*; a partir de esos momentos, la industria contó con el apoyo total e irrestricto del gobierno, en un proceso cargado de sobreprotección por parte del Estado Mexicano hacia los inversionistas, conocido como del “*New-Deal*”, una política de Estados Unidos que claramente señalaba que el Estado debía proteger a las industrias en crecimiento, llamadas *infantes*, y que, una vez que éstas alcanzaran su madurez, debía retirárseles toda clase de subsidios.

Desafortunadamente, esta sobreprotección hacia las empresas, fue ilimitada por parte del gobierno mexicano, ya que fue mantenida aún después de que desaparecieron las condiciones que hicieron necesaria su aparición para impulsar el desarrollo industrial de México, pues no fue sino hasta ya entrada la década de los 80's, y como consecuencia de los graves problemas financieros que para entonces ya existían en el país, que el gobierno mexicano retiró los subsidios a las empresas. No obstante, el daño a la nación, ya estaba hecho, como consecuencia del apoyo tan prolongado y del gran endeudamiento externo del gobierno federal, realizado en la década de los 70's para financiar el desarrollo y consolidación de la industria mexicana y de la burguesía nacional.

En consecuencia, a partir de este período, el gobierno mexicano se avocó a desarrollar ampliamente la educación técnica como una manera de reforzar al aparato productivo que para su desarrollo y consolidación necesitaba de mano de obra calificada para el manejo de las máquinas y el funcionamiento de las empresas.

Otro hecho a resaltar fue, que como consecuencia del amplio impulso otorgado para desarrollar la industria nacional, los inmigrantes que ya desde la época del general Álvaro Obregón, habían empezado a llegar, conformando la clase media, durante esta época, se dividieron, conformando la clase media alta y la clase media baja.

Sin embargo, la situación de los indígenas aún con la *Reforma Agraria* y el reparto de tierras que ya para entonces se había hecho, en lo general, continuó en la misma situación triste, lamentable y deplorable en la que habían estado desde la *Colonia*, ya que no obstante la *Revolución*, la inmigración favoreció el que continuaran sin ser reconocidos ni tratados como iguales, toda vez que continuó el sesgo clasista establecido contra ellos, pues continuaron sin ser aceptados y reconocidos por las clases sociales conformadas por las elites, quienes valoraban más a los inmigrantes que a los nacionales.

Como ya se ha dicho, después del general Calles hubo tres presidentes de la República que no terminaron sus gobiernos: el ingeniero Pascual Ortiz Rubio, fue el segundo, durante su gobierno la *Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes*, vivió

un proceso un tanto accidentado ya que hubo 5 cambios de secretario de educación, lo que cambió con la llegada en octubre de 1931, del licenciado Narciso Bassols, a la *Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes*, pues se preocupó, dadas las circunstancias, por dar una orientación economicista a la educación, pues para él, la escuela debía coadyuvar a desarrollar económicamente al país, para lograrlo, integró a las centrales agrícolas a las antiguas escuelas rurales, y a las *Misiones Culturales* en las llamadas *Escuelas Regionales Campesinas*, a través de las cuales se procuró enseñar al pueblo mejores métodos de producción, que satisficieran las necesidades económicas de los campesinos y de los llamados *proletarios rurales*, que era la gente del campo que empezaba a acercarse a las ciudades en busca de un futuro mejor.

El maestro Bassols estaba consciente de que mejorar la calidad de la educación rural y urbana en México, sólo podía conseguirse por dos caminos: mejorando los salarios de los profesores y en general sus condiciones de vida, y preparándolos de manera permanente. Desde esa sensibilidad, en enero de 1934, aprobó el *Reglamento de retiro de las maestras embarazadas*, y se preocupó, por mejorar las condiciones materiales de las escuelas.

También apoyó decididamente la educación agraria, de ahí que con él, la educación rural haya tenido un desarrollo muy importante, pues incrementó las escuelas rurales existentes en esos momentos en México en más del 100%. Otra de sus preocupaciones fue planear el funcionamiento de las escuelas técnicas. Con ese fin, creó el Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial, y designó al profesor Luis Enrique Erro, como director del mismo. La planeación de funcionamiento de las escuelas técnicas, fueron el antecedente de las escuelas prevocacionales, vocacionales y profesionales técnicas en nuestro país que más tarde dieron origen al Instituto Politécnico Nacional (IPN), creado por mandato del general Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940) y cuya creación obedeció a la necesidad de cualificar la mano de obra técnica que requería la industria nacional para fortalecer no sólo el desarrollo industrial, sino en general el desarrollo nacional, conforme a los ideales de la *Revolución Mexicana*.

Durante su gestión al frente de la Secretaría y como consecuencia de la recomendación del *VI Congreso Panamericano del Niño*, celebrado en Lima, Perú, en

julio de 1930, en 1933, se introdujo dentro de los planes y programas de estudio, la asignatura de educación sexual, a partir del 3° Año de Primaria, y también en algunos grados de la educación secundaria, no sin la franca oposición de los padres y madres de familia.

Al licenciado Bassols, se debe que el gobierno federal, haya otorgado a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el reconocimiento de su autonomía, pues para él, libertad y justicia eran sinónimo de desarrollo.

Exceptuando la labor del licenciado Bassols, la labor educativa realizada por los gobiernos, que sucedieron al general Calles no fue significativa para el país, consecuencia quizá de su cortedad.

2.4. La educación socialista durante el gobierno del General Lázaro Cárdenas del Río, (1934-1940).

Con la llegada a la presidencia del general Lázaro Cárdenas del Río, la educación sufrió un viraje hacia una concepción socialista, como consecuencia de la línea sugerida por los grupos de maestros rurales, de algunos líderes de la Confederación Revolucionaria de Obreros Mexicanos (CROM) y de otros líderes de organizaciones populares. El propio general Calles la asumió, convirtiéndola en una demanda estudiantil, la cual fue aprobada en 1932; de hecho, en 1933 la *Magna Convención del Partido Nacional Estudiantil Pro Cárdenas* propuso sustituir la enseñanza laica por la socialista y, el 19 de octubre de 1934, fue aprobado un *Proyecto de Reformas al Artículo 3°. Constitucional*, para volver socialista la educación nacional.

En su punto crucial, las reformas al Artículo 3° Constitucional decían: “*La educación que se imparta será socialista en sus orientaciones y tendencias, pugnando porque desaparezcan prejuicios y dogmatismos religiosos y se cree la verdadera solidaridad humana sobre la base de una socialización progresiva de los medios de producción económica.*” (Tena Ramírez, Felipe 2005: 828).

Con esta aprobación quedó establecida la educación socialista en el país, con un discurso de corte triunfalista, pues se la consideraba la panacea que terminaría con todos

los males que lo aquejaban, ya que no sólo permitiría la educación de los más desprotegidos, sino además, su redención material y espiritual, la que al mismo tiempo conllevaría a una verdadera justicia social, lo que permitiría consolidar la prioridad de este sexenio, *la unidad nacional*, para lo que había que poner la educación al alcance de todas las clases sociales, y, muy particularmente, de campesinos y obreros, para de este modo, interiorizar en ellos no sólo el orgullo de ser mexicanos, sino también la ideología socialista que les enseñaría a organizarse en sindicatos y cooperativas que garantizaran la defensa de sus derechos, con lo que se pensaba se garantizaba la justicia social.

Durante el gobierno del general Cárdenas, se continuó con la preparación de los profesores indígenas y se abrieron varios institutos, como el *Instituto Etno-Demográfico*, cuya finalidad era: “*Investigar las características de cada grupo indígena, para que en función de eso, les fuera diseñada la forma más rápida de aprendizaje.*” (Sotelo Inclán, Jesús, 2002: 280).

Particularmente importante resulta la mención del *Instituto de Orientación Socialista*, establecido con la finalidad de coordinar, uniformar y difundir la labor educativa socialista en toda la República Mexicana, la que en principio, se avocaría a reformar y difundir los planes y programas de estudio y los libros de texto de toda la enseñanza escolarizada dependiente de la *Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes*. La *orientación socialista*, debía hacerse extensiva a las demás capas de la población: los profesores, el proletariado y los jóvenes, para realizarlo, fueron establecidos centros culturales en toda la República Mexicana.

A partir de aquí, hay un gran esfuerzo nacional, encaminado a educar y beneficiar a la población en edad escolar. Se continuó con los comedores escolares y la asistencia a huérfanos. Se implementó una fuerte campaña de alfabetización en la que participó toda la ciudadanía, ya que el gobierno del general Cárdenas estaba decidido a erradicar el analfabetismo. Se abrieron 2.200 escuelas rurales más. Se incrementaron las escuelas para adultos. Se incrementaron las escuelas urbanas y semiurbanas. Se incrementaron las escuelas secundarias. Se aumentó significativamente el presupuesto destinado a educación. Se incrementaron las plazas de profesores de escuelas rurales y urbanas y también de secundaria. Se realizaron dos *Campañas Nacionales: Una*, para

llevar la cultura a todo el país, y de esta manera combatir la explotación del hombre por el hombre y *otra*, para erradicar los vicios en la población, principalmente el del alcohol.

En términos del discurso triunfalista, el presidente decía que había que dar todo el apoyo del mundo a los maestros para que cumplieran con su misión, la cual era precisamente, encauzar a los jóvenes, para que esto mismo permitiera el repunte económico que tanto necesitaba la nación para desarrollarse, razón por la que fueron fundadas escuelas para la enseñanza técnico-industrial, técnico-agrícola, técnico-superior, de artes y oficios y de artes.

La fundación de bibliotecas también recibió un fuerte impulso, y como una manera de reforzar la educación y de hacerla extensiva e inclusiva para toda la población, el gobierno mexicano se apoyó en los medios masivos de comunicación: el cine, la radio, la publicidad, etcétera.

Los planes y programas de los jardines de niños (preescolar) y de primaria, fueron estructurados basándose en los derechos y obligaciones de los niños, en: *“La acción de los maestros y la organización escolar; el funcionamiento de los jardines de niños y el programa de la escuela primaria, que debían contener: 1) Información científica fundamental. 2) Trabajo manual. 3) Experiencias que los niños deben adquirir sobre las ideas, sentimientos, creencias y actitudes que diferencian la conducta de los integrantes de una sociedad socialista de la de los de un régimen individualista.”* (Sotelo Inclán, Jesús, 2002: 287).

Asimismo, el gobierno mexicano pretendió, que los alumnos se identificaran con las aspiraciones de las clases populares para que eso mismo ayudara a fortalecer los vínculos de solidaridad que permitieran a la sociedad mexicana, integrarse dentro de una sólida unidad económica y cultural como nación.

La educación socialista perseguía tres objetivos concretos: a) integrar a la mujer a la vida nacional, otorgándole los derechos civiles, económicos y políticos que como ciudadana mexicana le correspondían, siendo esta la razón por la que fue implementada formalmente la educación mixta, cuyo primer objetivo fue promover la igualdad entre

sexos; b) extirpar enfermedades y vicios de la sociedad mexicana y c) borrar las diferencias raciales existentes en la población mexicana e integrar en una sola nación a todos los habitantes del país, es decir, lograr la *unidad nacional*.

Esta radicalización no fue bien vista por el clero, por lo que de inmediato alzó la voz, argumentando que ningún católico podía ser socialista y mucho menos enviar a sus hijos a escuelas de ese tipo, so pena de cargar con las penas espirituales que por ello le corresponderían; los feligreses dejaron de enviar a sus hijos a la escuela y profesores y profesoras empezaron a ser víctimas de parte de la población, quienes empezaron a perseguirlos, hostigarlos e incluso asesinarlos.

A partir de aquí, el Gobierno Mexicano, empezó a apoyarse en las masas y en la Confederación de Trabajadores de México (CTM), liderados por Vicente Lombardo Toledano para gobernar el país y aún cuando no erradicó el socialismo, puede decirse que hubo un cierto grado de moderación, sobre todo en cuanto a educación se refiere, como consecuencia de la intromisión de la Iglesia Católica Mexicana.

Durante el gobierno del general Cárdenas, fueron realizadas varias publicaciones por parte de la *Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes*, cuya finalidad fue consolidar la educación socialista en el país. En febrero de 1937 la mayoría de los profesores de México, fueron agrupados en un sólo sindicato: la *Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza* (FMTE). También durante el sexenio surgió el *Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Educación* (SNATE) y el *Frente Revolucionario del Magisterio de México* (FRMM).

El gobierno mexicano firmó convenios con entidades federativas a fin de nivelarles los sueldos, se organizó la *Confederación Nacional Campesina* (CNC), la *Confederación de Trabajadores de México* (CTM) y la *Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado* (FSTSE). Una vez organizadas estas instituciones, el 30 de marzo de 1938, el general Cárdenas reestructuró el PNR y le cambió el nombre por el de *Partido de la Revolución Mexicana* (PRM), que quedó estructurado con los sectores: obrero, representado por la CTM, campesino representado por la CNC, el de los burócratas y el militar, con lo que se consolidó la historia del corporativismo en México, iniciado por el general Plutarco Elías Calles. De esta manera, el general

Cárdenas consolidó el instrumento de poder y de control del sistema político mexicano: *el corporativismo*; sin duda su desarrollo histórico no responde a la idea original, que era hacer que la gente aprendiera a defender sus derechos y de este modo garantizar la justicia social en el país.

En 1939, fue transformada la Dirección de Antropología, en el *Instituto Nacional de Antropología e Historia* para que defendiera no sólo nuestras raíces, sino también para que el gobierno mexicano contara con un mayor conocimiento acerca de la vida de los indígenas, para, en función de esto, hacer la educación más acorde a lo que ellos eran y necesitaban.

Del 11 al 17 de diciembre de ese mismo año (1939), fue realizada la *Conferencia Nacional de Educación*, organizada por el *Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana* (STERM) y la *Confederación de Trabajadores de México* (CTM).

Ese mismo año (1939), el *Partido de la Revolución Mexicana* designó al general Manuel Ávila Camacho como sucesor del general Cárdenas y también formuló el plan sexenal al que debería avocarse durante su gobierno.

En abril de 1940, por iniciativa del Presidente de la República, fue organizado el *Primer Congreso Indigenista Interamericano*, y, como consecuencia de ello fueron reorganizados los centros de educación indígena como escuelas vocacionales de agricultura indígena, razón esta por la que fueron reorganizados los planes y programas de las escuelas normales rurales y también por lo que se dio un impulso muy importante a la capacitación de profesores que trabajarían en las comunidades indígenas.

De relevancia especial resultó la creación del *Instituto Politécnico Nacional* (IPN), creado en 1937, ya que en esta Institución, desde sus inicios, se pretendió formar, tal y como se ha venido haciendo hasta el día de hoy, profesionistas en áreas técnicas, comprometidos con el desarrollo del país y que fueran capaces de crear ciencia al servicio de México. Necesidad surgida como consecuencia de la grave crisis económica sufrida por Estados Unidos de Norteamérica, y que afectó al mundo entero durante la llamada crisis del 29-33, la que obligó a México a volver los ojos hacia si mismo para

ver de qué manera, empezaba a sustituir las mercancías que dejaron de llegar, y también, para hacer crecer la economía.

Esta fue la razón por la que las escuelas secundarias en este período, definieron como tarea primordial preparar técnicos que se incorporaran lo antes posible a la naciente industria mexicana por sustitución de importaciones; industria que fue financiada ampliamente por el gobierno mexicano, por lo que la preocupación educativa del general Cárdenas fue que las escuelas técnicas proporcionaran a los estudiantes las técnicas adecuadas para el progreso de la Nación, encaminado a favorecer el desarrollo industrial del país. Esta política de industrialización del país por sustitución de importaciones, auspiciada por el gobierno mexicano, sentó las bases para el nacimiento de la burguesía nacional en nuestro país, la que más tarde se consolidaría con el desarrollo en pleno del capitalismo en México.

Durante el gobierno del general Cárdenas, fueron sintetizados y concretados los ideales de la *Revolución Mexicana*, toda vez que fue un gobierno que procuró no sólo la integridad y la unidad nacional, cosa que se consolidó con la expropiación del petróleo y la fundación de *Petróleos Mexicanos* (PEMEX), sino también la justicia social. Se buscó ésta con la agrupación de los trabajadores en sindicatos, con la educación que se hizo extensible y accesible para todo el pueblo de México, con la *Reforma Agraria* y el amplio reparto de tierras y con la creación de la seguridad social para los trabajadores, cosa que se cumplió con la creación del *Instituto Mexicano del Seguro Social* (IMSS).

Hacia finales del período presidencial del cardenismo, México vivió algunas situaciones de inestabilidad, a lo que se sumó el estallido de la *II Guerra Mundial*; no obstante, Cárdenas entregó a su sucesor, el general Manuel Ávila Camacho, un país en paz. El general Ávila Camacho, continuó una política de unidad nacional y ya sin la sombra del general Plutarco Elías Calles y su gente.

2.5. La educación durante el gobierno del general Manuel Ávila Camacho, (1940 - 1946).

La política educativa del sexenio del general Manuel Ávila Camacho fue una continuación de la política educativa instrumentada durante el gobierno del general Lázaro Cárdenas del Río, pero fuertemente fortalecida en la “*Unidad Nacional*”, como consecuencia de la II Guerra Mundial, siendo las metas fundamentales de su gobierno en esta materia: *lograr la unidad nacional a través de la unidad educativa*, impulsar ampliamente el desarrollo de la industrialización en México, reformar el Artículo 3º Constitucional, mantener una *Campaña Permanente de Alfabetización* hasta lograr que todos y cada uno de los mexicanos aprendieran a leer y escribir e impulsar el desarrollo de la enseñanza técnica, para que de esta manera la educación fuera acorde con los nuevos tiempos que el país estaba viviendo, pues se iniciaba el desarrollo y expansión del capitalismo en México, y con ello la modernización del país.

Asimismo y en función de estas metas, fue redactada en 1942 la *Ley Orgánica de Educación* y la *Ley Reglamentaria del Artículo 3º Constitucional* y, conforme a sus lineamientos fueron redactados los nuevos planes y programas de la enseñanza primaria y unificado el método de enseñanza para todo el país. De este modo, fue unificada la educación rural y urbana, para que la escuela no dividiera ni a los alumnos ni a los maestros en rurales y urbanos, rompiendo la unidad nacional. Fue esta la *primera vez que se establecía en México un mismo programa educativo para la ciudad y las zonas rurales, con los mismos propósitos y los mismos contenidos, el cual debería ser adaptado a los diferentes medios en que se implementara*, situación ésta que ha pervivido hasta nuestros días.

El gobierno del general Ávila Camacho, tuvo tres secretarios de Educación Pública. El primero fue Luis Sánchez Pontón, titular de la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes, del 1º de diciembre de 1940 al 12 de septiembre de 1941, y miembro del Comité en Pro de la Educación Socialista. Su política educativa se centró en torno a los principios que demandaba la nueva situación del país, y como consecuencia de la *II Guerra Mundial*, impulsó ampliamente la unidad nacional y el desarrollo del sector productivo para sustituir las importaciones y la demanda de algunos productos mexicanos en el extranjero, razón ésta por la que fueron creados los

institutos tecnológicos para empezar a formar a la gente que se incorporaría a la industria mexicana con mano de obra calificada.

Su política al frente de la Secretaría de Educación Pública, la realizó en función de tres principios rectores: 1) formar el tipo de hombre, de trabajador y de técnico que exigía el desarrollo económico del país; 2) terminar con el analfabetismo en México y, 3) elevar la cultura general del pueblo mexicano, no sólo en el arte, sino también en la ciencia.

A fin de realizar sus objetivos, en principio reestructuró la Secretaría de Educación Pública y creó varias dependencias, unificó los sistemas de enseñanza, incrementó el número de escuelas de todo tipo, reforzó la enseñanza técnica, se preocupó por la adquisición de nuevos edificios destinados a ser escuelas y promovió la actualización de los maestros de todos los niveles y de todas las áreas educativas. Desafortunadamente, su falta de habilidad para conciliar los problemas surgidos entre las distintas agrupaciones de profesores, consecuencia de su convicción de sostener por todos los medios a su alcance la educación socialista y en general, por su radicalismo ante las situaciones de conflicto, provocaron que el presidente le solicitara su renuncia el 12 de septiembre de 1941.

Sánchez Pontón, fue sucedido en el cargo por Octavio Vejar Vázquez, quien tomó posesión ese mismo día 12 de septiembre de 1941. Éste decía que “*para lograr la unidad nacional en el amor y la bondad*”, la escuela debía ser encaminada hacia un nuevo humanismo, por lo que era necesario unificar los planes y programas de estudio y también los métodos de enseñanza; de nuevo con la idea de favorecer que se impartiera una misma educación en todas las regiones del país, la que al mismo tiempo coadyuvaría a su reconstrucción moral y a avivar los principios de nobleza y de bondad del ser humano. Para lograrlo, decía que era necesario que la educación no dividiera ni a los maestros, ni a los alumnos en urbanos y rurales y que tampoco debía dividir a los alumnos en ricos y pobres; por tanto, era necesario que ricos y pobres compartieran el mismo mesabanco de la escuela, pues en esa medida se irían borrando las diferencias culturales y se favorecería y lograría la *unidad nacional*, la nacionalidad y en consecuencia la formación del Estado-nación.

Para impulsar la construcción de la *Escuela de la Unidad Nacional* o *Escuela del Amor*, creó la *Comisión de la Iniciativa Privada*, para que ésta ayudara al Estado a solucionar los problemas nacionales de educación, pues decía que la democracia y el sectarismo eran incompatibles. No obstante, y contradictoriamente a la educación en el amor que había propuesto, los conflictos entre profesores provocaron la precipitación de su renuncia el 21 de diciembre de 1943, como consecuencia del clima de persecución y terror que ejerció contra ellos, lo que obligó al presidente a intervenir y a hacer un llamado a los profesores para generar la *unidad nacional*.

El sucesor de Octavio Vejar Vázquez fue el maestro Jaime Torres Bodet, que en su momento, había sido secretario particular del insigne maestro Vasconcelos, cuando fue rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y encargado de la Dirección General de Bibliotecas, cuando el maestro estuvo al frente de la *Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes*.

El maestro Torres Bodet, tomó posesión el 24 de diciembre de 1943, y conforme al llamado del presidente, ese mismo día inauguró el *Congreso de Unificación Magisterial*. Dicho Congreso se prolongó hasta el día 30 de ese mes y como resultado de la unificación magisterial, fue formado el *Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación* (SNTE). En marzo del siguiente año, fue reconocido mediante *Decreto Presidencial* como el único organismo representativo del magisterio nacional, que pervive hasta nuestros días.

La política educativa del maestro Torres Bodet se basó en una *educación para la paz, para la democracia y la justicia social*; su política se dirigió a poner fin a la educación socialista implementada durante el sexenio anterior, ya que el general Manuel Ávila Camacho, desde su campaña presidencial, tenía muy claro que México no podía seguir por el rumbo del socialismo. Lógicamente, veía como una contradicción, como una total incongruencia, la doctrina socialista y el desarrollo del capitalismo en el país, pues consideraba que en el tiempo, ambos componentes podrían significar serios problemas ideológicos y de intereses; de ahí que en el último año de su sexenio reformara el *Artículo 3º Constitucional*, cuyos principios rectores continúan vigentes hasta nuestros días, con lo que no sólo favoreció el crecimiento sino también el desarrollo de la educación. Con las reformas al Artículo 3º Constitucional, el maestro

Torres Bodet incorporó a la educación, los principios rectores de una educación humanista, integral, laica, nacionalista y democrática, que debía coadyuvar a suprimir las discriminaciones y privilegios y que al mismo tiempo favoreciera la integración de la familia, la independencia política y la solidaridad internacional.

De esta manera y, a decir de Valentina Torres Septién: “*La educación como factor indispensable de cambio, se iba adaptando al curso que le marcaban las nuevas necesidades del país. Si se había optado por un modelo económico que favorecía la industrialización y el desarrollo, la educación era esencial para llevar a cabo esta empresa, y una de las medidas indispensables para lograrlo era eliminar cualquier elemento ideológico que pudiera significar división en las filas del Gobierno o de México entero.*” (Torres Septién, Valentina, 1985: 9).

El período del maestro Jaime Torres Bodet al frente de la Secretaría de Educación Pública, fue muy fructífero, ya que dio coherencia y sentido a la labor educativa nacional, pues consideraba a la educación como una forma de dar valor a México, en función de la integridad de sus hombres y sus mujeres, en la medida en que fueran capaces de renunciar a sus propios intereses en aras de los intereses de la comunidad; sin embargo, advertía que esas cualidades en el ser humano no se improvisaban, ya que el alma del pueblo se forjaba en la escuela y en los hogares, lo que sin duda redundaría en el progreso de la nación. El maestro Torres Bodet, por todos los medios a su alcance, dio sentido y coherencia a la educación nacional de orientación nacionalista, buscando siempre la unidad de los mexicanos a través de la integridad, su aptitud para el bien, y de la toma de conciencia de hombres y mujeres respecto a sus derechos y obligaciones consigo mismos y para con los demás.

Durante su gestión al frente de la Secretaría de Educación Pública, fue fundado el 30 de diciembre de 1944, el *Instituto Federal de Capacitación del Magisterio*. Asimismo, impulsó fuertemente la tarea editorial de la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes. Construyó una infinidad de áreas escolares y promovió fuertemente la enseñanza técnica.

2.6. La educación durante los gobiernos del licenciado Miguel Alemán Valdés y de Adolfo Ruiz Cortines, (1946-1958).

Después del general Ávila Camacho, la presidencia de México fue ocupada por el licenciado Miguel Alemán Valdés (1946-1952), quien una vez en la presidencia, de inmediato cambió el nombre del Partido de la Revolución Mexicana (PRM), por el de *Partido Revolucionario Institucional* (PRI), nombre que aún lleva en la actualidad.

Desgraciadamente, durante este período presidencial los ideales de la *Revolución Mexicana*, fueron olvidados drásticamente ya que el gobierno del licenciado Miguel Alemán, se caracterizó no sólo por el despilfarro y la corrupción, sino también por la amplia apertura que dio al capitalismo internacional, para fortalecer el desarrollo industrial e impulsar el desarrollo turístico del puerto de Acapulco; ambas situaciones favorecieron enormemente la consolidación de la burguesía nacional y extranjera en el país y propiciaron el surgimiento de la clase media, alta y baja, fruto de la inmigración de que fue objeto México, así como la integración nacional y cultural de México.

En materia educativa, durante este período la educación básica no sufrió modificaciones; sin embargo, la secundaria fue orientada hacia la preparación técnica, agrícola e industrial, de manera teórico-práctica, con el fin de impulsar ampliamente la industrialización del país y favorecer su recuperación económica. Este cambio en la política nacional se mantuvo mientras el equilibrio entre la economía y la política existieron.

Un acierto de este período presidencial, fue la creación del *Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura*, situación por la que la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes, cambió su nombre al de: *Secretaría de Educación Pública* (SEP), el que aún ostenta en la actualidad, lo que favoreció, que la Secretaría se avocara al quehacer académico en aras de fortalecer la enseñanza básica, que continuó siendo considerada como premisa *sine qua non* para fortalecer el desarrollo del país, que continuó restringida a la enseñanza primaria.

El panorama de la sociedad y de la educación nacional cambiaron con la llegada a la Presidencia de la República de Adolfo Ruiz Cortines, quien, retomó los ideales de

la *Revolución Mexicana* y acorde con ellos, se caracterizó por mantener una política de equilibrio ya que conforme a los preceptos de la *Revolución*, favoreció ampliamente la educación, edificando y abriendo una gran cantidad de jardines de niños y de escuelas primarias e infundiendo al interior de la sociedad un marcado nacionalismo a través del programa de radio, *La hora nacional*, programa que aún en nuestros días continúa vigente, todos los domingos a las 10 de la noche, en todas las emisoras del país.

Su gobierno, contrariamente al de su antecesor, se caracterizó por la austeridad, lo que favoreció que la primera devaluación de México, sufrida en 1954, fruto del despilfarro del gobierno de Miguel Alemán, pronto pasara y también que se estabilizara el tipo de cambio del dólar que pasó de \$ 8.50 a \$ 12.50, donde permaneció hasta 1976.

Con la habilidad política que lo caracterizó, instauró el charrismo en México ya que perfeccionó los mecanismos de control del sistema para dominar a las distintas clases sociales haciendo confluir a todos los grupos en una sola persona: la del *Presidente de México*. Como una manera de favorecer la igualdad de género, reformó los Artículos 34 y 115 Constitucionales concediendo pleno derecho a la mujer para votar y elegir a sus gobernantes y también para ocupar cargos públicos.

2.7. La educación durante los gobiernos de:

a) Adolfo López Mateos, (1958-1964).

Este período histórico de la educación en México, es particularmente importante por dos razones, la primera, por el compromiso personal del licenciado López Mateos, de mejorar ampliamente todos los niveles de la educación, la segunda, por su acierto al nombrar como Secretario de Educación Pública, al maestro Jaime Torres Bodet, quien con este nombramiento continuó la labor que había dejado inconclusa, durante el breve tiempo de su gestión al frente de la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes en el sexenio del general Manuel Ávila Camacho, experiencia que se había enriquecido por su trabajo al frente de la UNESCO, a lo que se sumaba que contaba con la simpatía de la sociedad mexicana.

Una de las prioridades en materia educativa del gobierno del licenciado López Mateos, fue acelerar la capacitación técnica, ya que a partir de la década de los 60's empezaron a asentarse en México las primeras empresas trasnacionales, a las que el gobierno mexicano consideró en esos momentos claves en la consolidación de la industrialización. Esas empresas trasnacionales, como consecuencia de la tecnología moderna con que se instalaron, dejaron al descubierto la ineficiencia del aparato productivo nacional que en su avaricia, con el paso del tiempo se fue volviendo cada vez más obsoleto y por lo mismo incompetente frente al mercado internacional; todo ello contribuyó a provocar un fuerte desempleo, y aumentó el interés gubernamental por incrementar las escuelas normales a nivel nacional y el dar capacitación agrícola a los campesinos y técnica a los futuros obreros industriales.

Consciente de la problemática educativa nacional, el maestro Torres Bodet, retomó los ideales de su antiguo maestro: José Vasconcelos Calderón, e imprimió un aliento civilizador a la educación, restableciendo las *Misiones Culturales* y creando la *Biblioteca Enciclopédica Popular*, pues estaba convencido de que para lograr la *unidad nacional*, en el progreso, la democracia y la justicia social, había que formar a los futuros ciudadanos en valores morales y estéticos, para que fueran responsables y amantes de la democracia, algo que sólo podía lograrse a través de la educación. Para lograrlo, constituyó una *Comisión* que evaluara en toda su magnitud la problemática educativa nacional y lo que implicaba la expansión y mejoramiento de la enseñanza primaria, ya que, pese a los esfuerzos de sus antecesores, el número de analfabetos en el país, continuaba aún siendo alarmante, por lo que el 9 de febrero de 1959, fue constituida una *Comisión* encargada de formular un *Plan de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria*.

Para el 19 de octubre de ese mismo año, el informe correspondiente era entregado al Secretario de Educación, y a partir del 1º de enero de 1960, el *Plan* empezó a ser aplicado. Este Plan fue y es conocido como el *Plan de Once Años*, como consecuencia de que era muy ambicioso no sólo en lo económico, sino también en cuanto a lo que se pretendía lograr con él, por lo que se definió que fuera implementado en varias etapas a lo largo de 11 años, de ahí su nombre.

Para unificar la enseñanza primaria en todo el territorio nacional, fue creada la *Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos* y ya para 1960, eran emitidos los primeros Libros de Texto Gratuitos, con lo que no sólo se favoreció la unificación de la enseñanza, sino que, además, se hizo accesible la educación a aquellas personas en edad escolar de más bajos recursos. Para fortalecer la estructura general de los planes de estudio, fue creada la *Comisión Nacional Técnica de la Educación*, la cual se avocó a revisar los planes y programas de estudio de preescolar, primaria, secundaria y normal. De esta revisión, surgió un documento titulado *Principios en que se funda el Sistema Educativo Nacional*, en donde quedaron asentados los principios científicos y pedagógicos que a partir de ese momento, debían normar al Sistema Educativo Mexicano (SEM), señalando objetivos, requisitos y líneas de desenvolvimiento de la personalidad para cada uno de los niveles educativos valorados.

Tres hechos a resaltar de esta valoración fueron: en primer lugar, la exigencia de que a partir de aquí, los profesores debían ser titulados y no improvisados, pues el maestro Torres Bodet estaba convencido de que el problema de la ineficiencia educativa era un problema que recaía directamente en los maestros, de ahí que haya creado el *Instituto Federal de Capacitación del Magisterio*; en segundo lugar, el establecimiento para la formación de maestros de la carrera de tres años (la *Educación Normal*), después de la secundaria, y, por último, la aceptación de la *Escuela Normal Superior de México* de convertirse en *promotora del Sistema Educativo Nacional*.

Las prioridades de este sexenio en materia educativa fueron: acelerar la capacitación técnica, incrementar las escuelas normales a nivel nacional y dar capacitación agrícola a los campesinos. Asimismo, fue ampliamente impulsada la investigación científica y las artes.

Ya para finalizar, es importante mencionar dos cosas relevantes de este sexenio: *la primera*, que la llegada de las primeras empresas trasnacionales al país, no sólo dejaron al descubierto la ineficiencia del aparato productivo nacional sino que además, con ellas, se iniciaron las primeras políticas de ajuste, que desembocaron en el tiempo en un fuerte desempleo, y *segunda*, que ya para entonces, el desgaste financiero del gobierno mexicano, como consecuencia de la aplicación de la política del *New Deal*,

que continuaba vigente, empezaba a ser muy notoria, pese a lo cual no se le puso remedio.

b) Gustavo Díaz Ordaz, (1964-1970).

El Secretario de Educación Pública, durante el sexenio del licenciado Gustavo Díaz Ordaz, fue el escritor Agustín Yañez, quien, con el fin de reestructurar la educación, en junio de 1965, formó la *Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación*, para, en base a los resultados, diseñar el plan a seguir, aunque el Secretario de Educación tenía muy claro las premisas que debían orientar la educación, que eran: “a) enseñar a pensar y a aprender, actividades tan desvirtuadas por el memorismo; b) remodelar la conciencia de la solidaridad, tan endeble ahora por los ejemplos de violencia y egoísmo materialista, c) abandonar los dogmatismos sobrevivientes o recientes; d) practicar el civismo; y e) vincular la educación al desarrollo económico.” (González Cosío, Arturo 2002: 407).

El resultado de la investigación, fue entregado el 25 de marzo de 1968, con los planteamientos y las propuestas en cuanto a demandas de servicios educativos, hasta el año de 1980, en dicho estudio, se contemplaba la importancia de que ningún niño en edad escolar se quedara sin estudiar, sobre todo, la primaria. Aunque, a decir de Arturo González Cosío: “Las medidas cualitativas eran genéricas y poco precisas. Tendían a asegurar la eficacia del sistema (educativo) más bien que a modificar sus métodos y programas. Los graves sucesos sociales de 1968 impidieron la aplicación de este plan.” (González Cosío, Arturo, 2002: 408).

No obstante, durante el sexenio, fueron construidas un porcentaje muy elevado de escuelas destinadas a la educación preescolar, primaria y secundaria, razón ésta por la que fueron creadas un gran número de plazas de profesores; en consecuencia, decreció enormemente el número de analfabetos, pues para impulsar la alfabetización indígena se crearon nuevas bibliotecas y se crearon un gran número de plazas para profesores bilingües. Como una manera de reforzar la enseñanza, se recurrió a los medios de comunicación, muy concretamente a la radio y a la televisión, pues el presidente Díaz Ordaz decía, en 1964, estar convencido de que los avances de la tecnología ayudarían a abatir el analfabetismo en el país; de esta idea, nacerían en 1966

las llamadas telesecundarias. En la actualidad, la mayoría de las escuelas telesecundarias pertenecientes al *Sistema Educativo Mexicano*, (SEM) se encuentran ubicadas en poblaciones pequeñas de escasos recursos con un alto índice de alumnos inscritos. Durante el ciclo escolar 2004-2005, las telesecundarias captaron cerca del 21% del total de la matrícula de las escuelas secundarias públicas del país.

En abril de 1967, fue creada en México, la *Comisión Mexicana de Cooperación con la UNESCO* (CONALMEX), que poco a poco fue evolucionando en el ámbito educativo nacional.

En este sexenio, los planes y programas de estudio de todos los niveles educativos continuaron siendo los establecidos en 1959; no obstante, la educación general del país fue reformada dentro de los principios éticos del humanismo y se introdujo la modalidad de *aprender haciendo*, en la enseñanza primaria, y fue cambiado el período del calendario escolar, que continúa vigente hasta nuestros días. En octubre de 1966, con el fin de apoyar moralmente a los jóvenes alumnos, fue creado el *Servicio Nacional de Orientación Vocacional*.

Desgraciadamente, los acontecimientos de Tlatelolco de octubre del 68, no sólo debilitaron la hegemonía del régimen, sino que también mostraron entre otras cosas, que el modelo socioeconómico implementado por el presidente Ruiz Cortines, estaba francamente agotado y que en esos momentos simplemente entraba en crisis. Asimismo, la educación desde este sexenio, dejó de responder a las necesidades que el desarrollo del capitalismo le demandaba, pues la maquinaria importada era muy sofisticada, de ahí que la crisis continuó arrastrándose y de muchas maneras se manifestó; por lo que también de muchas maneras se buscó poner remedio, sin que fuera definitivo, por lo que ya para la década de los 80's llegó a su máxima expresión con la *Crisis de la Deuda Externa* de diciembre del 82, en donde por primera vez la inflación llegó a ser del 100%, con las consiguientes repercusiones para toda la población, sobre todo, para las clases sociales más desprotegidas del país, los indígenas.

c) Luis Echeverría Álvarez, (1970-1976).

Durante el sexenio del licenciado Echeverría la educación en general, tuvo un avance muy importante, como consecuencia del importante incremento que el gobierno hizo al gasto educativo, lo que favoreció no sólo legitimar al Estado entre los sectores medios, sino también modernizar al Sistema Educativo Mexicano (SEM); no obstante, esto no fue suficiente para subsanar las desigualdades educativas.

Durante el sexenio, se crearon cuatro Subsecretarías dependientes de la Secretaría de Educación Pública y el gobierno mexicano hizo grandes concesiones a las Universidades, como consecuencia de que las prioridades en materia educativa en el país habían cambiado, pues de la educación básica se pasó a la educación superior. Asimismo, fueron emitidos dos documentos muy importantes en materia educativa: la *Ley Federal de Educación*, emitida el 27 de noviembre de 1973, documento a través del cual fue regulada la educación impartida por el Estado-Federación y los Estados y Municipios y sus organismos descentralizados y los particulares, y, la *Ley Nacional de Educación para Adultos*, emitida en diciembre de 1975. Ambos documentos fueron la base sobre la que se sustentó la reforma educativa del sexenio.

La *Ley Federal de Educación* es particularmente relevante, toda vez que por primera vez, y acorde con las demandas de la UNESCO para normalizar la *comprensión internacional*, y para preservar al planeta, desde un enfoque global e interdisciplinar del mundo que permita la comprensión y solución de problemas fundamentales, en la estructura del nuevo plan de estudios y los programas educativos se habla, entre otras cosas, de que, a través de la educación: se promueva el desarrollo armónico de la personalidad de los educandos; de crear y fortalecer la conciencia de la nacionalidad y el sentido de la convivencia internacional; y también de concientizar a la población escolar de la necesidad de preservar el equilibrio ecológico del país y en general del planeta; y también de enseñar a los alumnos a hacer análisis objetivos de las vivencias cotidianas de la vida.

Asimismo, y como una manera de fortalecer el nivel cultural del país, y también como una manera de fortalecer la industria en general, la industria pesquera, la industrialización agropecuaria y el cuidado de las riquezas naturales, fueron creados los

Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT), de tipo industrial, forestal, pesqueros y agropecuarios, los que además beneficiaban no sólo al país sino también a los estudiantes, toda vez que por sus mismas características, estas instituciones dotaban a los alumnos de una sólida preparación técnica; lo que por un lado, les permitía obtener un empleo al finalizar la enseñanza preparatoria y, por otro, continuar estudios de licenciatura. La educación superior también recibió un impulso muy importante en este período.

d) José López Portillo y Pacheco, (1976-1982).

En el sexenio del licenciado López Portillo, la educación primaria avanzó muchísimo, ya que él tenía una visión muy clara respecto a cuál era la misión de la educación en nuestro país, a la que veía como un: *“Instrumento fundamental para construir una sociedad y un país más abierto, más consciente de sí mismo, menos desigual.”* (Latapí Sarre, Pablo, 2004: 65). Durante su gobierno, fueron realizados cambios radicales en el Sistema Educativo Nacional, pues a partir de mayo de 1977, se crearon Delegaciones de la Secretaría de Educación Pública en todos y cada uno de los Estados de la República Mexicana, preámbulo de la descentralización formal de la educación que se dio durante el gobierno del licenciado Carlos Salinas de Gortari. Para 1979, ya había Delegaciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en todo el territorio nacional.

La educación preescolar duplicó su matrícula, en relación con períodos anteriores; asimismo, se procuró llevar la educación primaria, a todos los rincones de México, a través del programa *Primaria para Todos los Niños*, lo que implicó preparar los materiales adecuados que serían utilizados por los maestros comunitarios. En esto, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) jugó un papel muy importante. En cuanto a la educación secundaria, pese a todas las contrariedades fue ampliada su cobertura y además, fueron impulsadas y mejoradas las telesecundarias.

El (CONAFE), es un organismo del gobierno federal cuyo propósito fundamental es ofrecer: *“Educación básica a las y los niños en edad escolar que habitan en las pequeñas localidades rurales y marginadas, propiciando en ellos el*

desarrollo de habilidades y competencias que les permitan participar en la vida social y económicamente productiva en igualdad de oportunidades. La educación preescolar de CONAFE, está dirigida a niños y niñas cuya edad está entre los 3 a 5 años, 11 meses y que habitan en comunidades rurales de menos de 500 habitantes, ya sean mestizas o indígenas y a los de población migrante que residen en campamentos, albergues o comunidades.

La educación primaria de CONAFE, está dirigida a niños y niñas cuya edad está entre los 6 y los 14 años, 11 meses y que habitan en localidades de menos de 100 habitantes, ya sean de comunidades mestizas o indígenas o población que reside en campamentos, albergues o comunidades de población migrante.” (CONAFE, 2006).

Con el fin de facilitar la educación, se construyeron casas-albergues para los niños y también, internados indígenas. En este rubro, se logró cubrir entre 1977 y 1982, el 98% del total de la demanda, el 2% restante no se cubrió, fundamentalmente por la negativa de los padres de familia de enviar a sus hijos a la escuela, los cuales en su mayoría fueron niñas.

En 1978, el gobierno federal creó un grupo de trabajo integrado por la *Secretaría de Hacienda y Crédito Público* y la *Secretaría de Programación y Presupuesto*, cuya tarea fue: analizar los problemas financieros de la educación y proponer posibles soluciones, lo que dio origen en 1998 a los llamados *Fondos de Aportaciones Federales*, conocidos también como el *Ramo 33*, mediante el cual empezaron a ser transferidos recursos del presupuesto federal a los Estados, para la atención de diferentes rubros entre los que se incluyó la educación básica y la normal y con esto se dio inicio a la descentralización educativa.

El 31 de agosto de 1981, nació el *Instituto Nacional de Educación para Adultos* (INEA), un organismo público descentralizado de la Administración Pública Federal, cuya finalidad desde su creación fue y es normar, promover, organizar, proporcionar y acreditar servicios educativos no escolarizados para la población mayor de 15 años, la que por diferentes razones no ha podido estudiar o concluir la enseñanza primaria o secundaria. Este organismo para su funcionamiento se apega a lo marcado por el Artículo 3°. Constitucional, la Ley Federal de Educación y la Ley Nacional de

Educación para Adultos. Todo en conjunto, favoreció el que empezara a cambiar el índice de escolaridad nacional, que hasta esos momentos era de apenas 3 años.

En este sexenio, también vieron su nacimiento la *Universidad Pedagógica Nacional* (UPN), el *Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica* (CONALEP) y la *Ley de Coordinación de Educación Superior*. La Universidad Pedagógica Nacional, es un organismo creado por el Gobierno Federal, con la finalidad de desarrollar, prestar y orientar servicios educativos de nivel superior, encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades del país. Su actividad principal es la docencia de nivel superior; la investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, y la difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general. El 29 de diciembre de 1978, fue creado el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), un organismo público descentralizado del Estado, cuyos planteles rápidamente se extendieron por todo el país. Su nacimiento obedeció fundamentalmente a la necesidad del Gobierno Federal, de vincular lo más estrechamente posible, la educación técnica media y superior con los requerimientos del mercado laboral, lo que se logró con mucho éxito, pues rápidamente este tipo de instituciones se propagaron por todo el territorio nacional. Esta institución desde sus inicios, se ha caracterizado por la calidad educativa de sus egresados.

No obstante todo esto, es importante hacer notar que a finales de la década de los ochenta, el desgaste de los modelos por *Sustitución de Importaciones* y el del *Desarrollo Estabilizador* eran ya francos, pues la educación había dejado de responder a los requerimientos sociales (económicos, políticos y culturales) del país, como consecuencia de la disociación existente entre el desarrollo educativo y su prácticamente nula conexión con las demandas de crecimiento económico del país.

d) Miguel De la Madrid Hurtado, (1982-1988).

Durante el sexenio del licenciado Miguel De la Madrid Hurtado (1982-1988), los planes y programas de estudio de la enseñanza básica prácticamente no sufrieron modificaciones substanciales. No obstante, hay que decir que muchos de los logros del sexenio del licenciado López Portillo en materia educativa no continuaron avanzando,

ya que se frenó el crecimiento de la oferta educativa, lo que redundó en un franco deterioro de la educación básica como consecuencia de la fuerte crisis financiera. Todo esto provocó una reducción enorme al subsidio educativo, fruto de la *Crisis de la Deuda Externa*, agravada por la fuga de capitales que vivió el país, lo que llevó a México a reconocer su incapacidad de pago y a declarar *la suspensión de pago de la deuda externa*.

Obviamente, la declaratoria de suspensión de pago de la deuda externa, colocó a México en una franca posición de desventaja y supeditación a la hora de renegociar la deuda, situación que fue hábilmente aprovechada por el gobierno estadounidense, por lo que a partir de ese momento, México se supeditó a los intereses de mercado impuestos por Estados Unidos a través del *Fondo Monetario Internacional*, como requisito de renegociación, lo que introdujo al gobierno mexicano, en un *desgastante* proceso de renegociación, que el gobierno norteamericano supo aprovechar muy bien. Obligando a México a liberar su economía y a abrirla al comercio internacional; y a disminuir, y en algunos casos a eliminar, el gasto público y también a devaluar su moneda, con lo que Estados Unidos revalorizó el papel del mercado internacional como asignador de recursos. Ello fue en detrimento del Estado Mexicano y sus subvenciones, relativizando su participación en los asuntos nacionales; asimismo, le fue impuesto un cambio de precios en algunos productos de exportación, encaminado esto a la estandarización de precios en el mercado internacional, con los consiguientes procesos inflacionarios y las políticas de ajuste que a partir de entonces se han venido viviendo en México. Pues desde entonces, la economía mexicana se ha caracterizado por el desempleo, en su afán de impulsar y reactivar la economía nacional, fruto de las políticas neoliberales, y del deterioro de las perspectivas de futuro, todo, en detrimento directo de la vida nacional, que poco a poco se ha ido deteriorando cada vez más y más.

Como se ha visto, la crisis nacional, no sólo fue educativa sino también financiera, como consecuencia de los alcances de la deuda externa, razón esta por la que México empezó a adoptar, ya de manera franca durante el gobierno de Miguel De la Madrid, el llamado modelo neoliberal; de este modelo económico se dijo entonces que serviría para que la crisis financiera que vivía en esos momentos el país no se agudizara, ya que su adopción permitiría al país, reorientar su desarrollo económico, pues con la política económica tradicional era muy difícil expandir el mercado interno y vincularse

con los mercados internacionales. Se pretendía que con el nuevo modelo, la economía se volvería boyante, lo que al mismo tiempo permitiría la modernización de México en el corto tiempo, de esta manera fue como nuestro país, entró y adoptó de lleno el modelo neoliberal.

Desafortunadamente para México y los mexicanos y contrario a todas las expectativas, el nuevo modelo económico no resolvió la problemática económica, política y social del país, tal y como se esperaba, sino todo lo contrario. El modelo neoliberal fue implementado a ultranza, razón ésta por la que a raíz de ahí se ha dado un fuerte impulso no sólo al libre comercio, sino también a la *privatización de todo lo privatizable*. Frente a la negociación paulatina que se dio en otros países a la hora de implementar el modelo neoliberal, en México se adoptó de forma urgente y radical, lo que ha redundado paulatinamente en un mayor empobrecimiento económico de su población, a causa de una tasa creciente de desempleo y una profunda inestabilidad laboral debida a la pérdida paulatina de los derechos laborales por el resquebrajamiento sistemático que se ha venido haciendo del poder de los sindicatos, a lo que se ha sumado la falta de servicios que privilegien la seguridad social.

Así pues, han sido altos los costos que esto ha conllevado para el país y para el pueblo: el empobrecimiento económico de amplios sectores de la población, que se ha venido traduciendo en pobreza de espíritu, marginación, desintegración familiar, cambios en el modelo familiar, una marcada desnutrición con terribles consecuencias en el desarrollo *bio-psico-social* de los niños y de los adultos, carencias de todo tipo como consecuencia de la falta de empleo y del subempleo, problemas de salud pública, adicciones a todo tipo de sustancias, delincuencia, baja escolaridad, analfabetismo, inseguridad, violencias de todo tipo, indigencia, desindustrialización del país, etc.

Ya que conforme a la doctrina neoclásica, se ha venido privilegiando la estabilidad financiera por encima de cualquier otro objetivo, con lo que la vida de los seres humanos en si misma como tal, ha quedado relegada a un último término. Como consecuencia de la política neoliberal, y contrario de lo que fueron otros tiempos en México, el Estado redujo al mínimo necesario su papel benefactor de la sociedad, concretándose ahora tan sólo a garantizar su supervivencia, una supervivencia por demás indigna de lo que es y debe ser la condición humana como tal.

f) Carlos Salinas de Gortari (1988-1994).

En el sexenio del licenciado Salinas, en materia educativa, hubo muchos avances y transformaciones, como consecuencia de las exigencias del nuevo modelo de desarrollo económico, lo que obligó a transformar el modelo educativo para fortalecer las ideas de productividad, competitividad, calidad y excelencia académica, y en el marco de los acuerdos de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, derivados de la *Conferencia Mundial de Educación para Todos*, celebrada en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990, significaron también otra prioridad la educación básica y normal.

En este sexenio, acordes con los principios de la *Declaración* y como consecuencia de la demanda propia del modelo de desarrollo globalizador, se trató de: universalizar el acceso a la educación, de mejorar su calidad, de suprimir la discriminación en el acceso a las oportunidades de aprendizaje y de recobrar la función formativa de la escuela en un marco de equidad, razón ésta por la que las necesidades básicas de aprendizaje de las personas discapacitadas empezaron a ser atendidas de manera especial, facilitando y propiciando su acceso a la educación. Asimismo, se buscó mejorar las condiciones de aprendizaje, no sólo de los que aprenden, sino también de quienes educan fuera de las aulas (padres, madres, tutores, etc.), y se involucró no sólo a los padres y madres de familia en la educación de sus hijos, sino a la ciudadanía en general, buscando crear ambientes cálidos de aprendizaje.

Los preceptos de la *Declaración*, fueron aplicados en función de la coyuntura política que era propia en esos momentos en cada país. En México, fueron canalizados hacia la firma, el 18 de mayo de 1992, del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB), suscrito entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), representada por su Secretario de Educación, el doctor Ernesto Zedillo Ponce de León, el Sindicato Nacional de Trabajadores al Servicio del Estado (SNTE), representado por su Secretaria General, la profesora Elba Esther Gordillo Morales y el Gobierno Federal, representado por el Presidente de la República Mexicana, el licenciado Carlos Salinas de Gortari. A partir de la firma del ANMEB fue reorganizado el *Sistema Educativo Nacional*, mediante la reasignación de funciones en los tres niveles: el federal, el estatal y el municipal. Descentralizando de esta manera la gestión

y administración de la educación, ya que las autoridades educativas mexicanas estaban convencidas de que era prácticamente imposible que la Secretaría de Educación Pública, continuara manejando la educación básica de todo el país, tal y como lo había venido haciendo desde que el maestro Vasconcelos federalizara la educación (de 1920 a la fecha). También pensaban que la descentralización serviría para optimizar todo tipo de recursos.

Diez fueron los objetivos fundamentales que las autoridades educativas mexicanas buscaron con la firma del ANMEB. *Uno*, integrar la educación secundaria como parte de la educación básica. *Dos*, mejorar la educación básica y normal, volviéndolas educación de calidad. *Tres*, reorganizar al Sistema Educativo Nacional. *Cuatro*, reformular los contenidos y materiales educativos. *Cinco*, revalorar la función magisterial. *Seis*, involucrar a los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos. *Siete*, provocar una participación más intensa por parte de la sociedad en la educación nacional. *Ocho*, elevar la productividad nacional. *Nueve*, ensanchar las oportunidades de movilidad social de los estudiantes y *Diez*, buscar la promoción económica de los estudiantes, una vez que se incorporaran al mercado laboral. La reestructuración de la educación básica se dio mediante la *Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos*, que corresponde al *inciso V* del ANMEB.

El *Acuerdo* fue suscrito conforme a lo dispuesto en la *Constitución General de la República* y en la *Ley Federal de Educación*, por lo que, a partir de aquí, correspondió a los gobiernos estatales hacerse cargo de la dirección de todos y cada uno de los establecimientos educativos asentados en su Estado, en las modalidades de: educación preescolar, educación primaria, educación secundaria, educación normal, educación indígena y educación especial. Asimismo, en dicho *Acuerdo*, también se acordó reestructurar la educación normal, toda vez que es en ella en donde se capacita y forma al personal docente de los diferentes ciclos de la educación básica. Además, como una manera de refrendar los contenidos del ANMEB, al año siguiente fue promulgada la *Ley General de Educación*.

La reestructuración de la educación básica se dio mediante la *Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos*, que corresponde al *inciso V* del ANMEB, de dichas reformas se dijo, se hicieron en función de los señalamientos realizados por maestros, padres de

familia, miembros de la comunidad científica, la Secretaría de Educación Pública y las propuestas del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

De esta manera, el plan de estudios de la *educación primaria* se concentró en aquellos conocimientos considerados como verdaderamente esenciales, siendo estos: la lectura, la escritura y las matemáticas, y como habilidades que al aprenderse de manera elemental, proporcionan al ser humano la oportunidad de continuar aprendiendo durante toda la vida, al tiempo que lo vuelve: crítico, analítico y reflexivo, y además, también todo aquello que permitiera al niño adquirir un conocimiento suficiente de las dimensiones sociales y naturales del medio en el que habrá de vivir así como de su persona, destacando en éstos: la salud, la nutrición, la protección del medio ambiente y nociones sobre distintas formas de trabajo.

Asimismo, en él también se consideró necesario que el niño conociera las características de la identidad nacional y el alcance de los derechos y obligaciones del individuo, así como también darle una primera información sobre la organización política y las instituciones del país, de ahí que la educación básica procurara a partir de aquí, un nivel cultural afín a nuestra civilización y a la historia nacional, buscando formar la personalidad de los educandos, fundándola en valores como la honradez, el respeto, la confianza, la solidaridad considerados como valores para una convivencia pacífica, democrática y productiva.

El inciso VI del ANMEB, corresponde precisamente a la *Revaloración de la Función Magisterial*, por lo que, a partir de aquí fue concebida la llamada *Carrera Magisterial*, pensada como una manera de fortalecer la preparación profesional de los profesores mexicanos. En el ANMEB, también quedó asentada la preocupación permanente del gobierno de México por mejorar la calidad de vida de los profesores, por lo que se comprometió a mejorar permanentemente sus salarios.

Los planes y programas de estudio de las Escuelas Normales, fueron reformulados insertando un tronco común general, cuya finalidad fue y es, proporcionar a los futuros profesores las bases pedagógicas suficientes para volverlos flexibles y aptos ante los cambios de su mercado de trabajo, de tal manera que esto les permita adquirir la profundización necesaria en su área de interés personal. Esta reforma

también conllevó la simplificación de requisitos y la reducción del tiempo de estudio para realizar la Carrera Magisterial.

De este período gubernamental, es importante llamar la atención sobre cuatro aspectos importantes:

* Con la firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, se cerró la etapa de la consolidación de la educación nacional, iniciada por el Maestro Vasconcelos y se abrió otra, la que en palabras de Carlos Ornelas, aún está «*llena de expectativas e incertidumbres*». (Ornelas, Carlos, 1995: 98).

* Las reformas hechas a los planes y programas de estudio, se implementaron no sin serias deficiencias para su implementación por parte de los profesores y profesoras, pues no hubo la preparación previa y suficiente que los/as orientara con respecto a los cambios que sufrían los planes y programas de estudio y sus objetivos.

* Se reformaron algunos Artículos Constitucionales que son fundamentales en nuestra *Constitución*, entre los que se cuentan el Artículo 3° que es el que legalmente regula al *Sistema Educativo Mexicano* y el 130, que establece las reglas de comportamiento entre el Estado y la Iglesia, ya que: “*A iniciativa del presidente, se derogó la que era la fracción cuarta del Artículo 3°, que prohibía la intervención de las corporaciones religiosas en la educación primaria, secundaria y normal, así como en la destinada a obreros y campesinos. De la misma manera, descartaba a los ministros de los cultos religiosos como maestros o directores de planteles (y) [...] después de más de un siglo de debates, se permite de nuevo la enseñanza religiosa en las escuelas privadas. Un gesto de consideración, pero también un riesgo para el futuro, dadas las peculiaridades del desenvolvimiento de la educación en México y la larga tradición de intolerancia de la Iglesia Católica.*” (Ornelas, Carlos, 1995: 80), y tal y como se ha asentado a lo largo del capítulo, y

* La reforma: “*Profunda del Estado Mexicano, hacia un nuevo modelo de Estado y de participación política, de la que se dijo, que sus principios ideológicos derivaban del liberalismo social, lo que derivó en una menor participación del Estado en la economía y el desarrollo social del país.*” (Ornelas, Carlos, 1995: 80-82).

g) Ernesto Zedillo Ponce de León, (1994-2000).

Sin duda alguna, en mucho benefició a la educación el hecho de que el doctor Zedillo, después de haber sido Secretario de Educación durante el sexenio del licenciado Salinas, lo haya sucedido en la Presidencia de la República, pues esto permitió no sólo dar continuidad al proyecto educativo iniciado en el sexenio anterior, sino además enriquecerlo y fortalecerlo, haciendo hincapié en la necesidad de que la escuela pública retomara su función formativa, razón esta por la que se empezó a cuidar la enseñanza desde la escuela primaria de temas relacionados con valores universales.

Ahora bien, si bien es cierto que desde que el doctor Zedillo, estuvo al frente de la Secretaría de Educación Pública, se mejoró sustancialmente la educación pública en México como consecuencia de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, plasmada de muchas maneras en el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Enseñanza Básica y Normal*, desgraciadamente, por la demanda del propio modelo de desarrollo globalizador, los lastres económicos de la globalización mantienen a miles de profesionistas desempleados y subempleados; así, al margen del papel formativo que retomó la educación, aún no están del todo claros sus frutos, a lo que hay que sumar la poca oferta de trabajo.

Pues como dice García Roca: *“El ajuste entre educación y ocupaciones parece haberse invertido en la última década. En la época del desarrollo, los puestos administrativos y cualificados crecieron de modo que el mercado tiraba hacia arriba de algunas gentes con estudios primarios. La impresión era de oportunidades de ascenso. Ahora, el proceso está comenzando a presentar una apariencia opuesta, de descenso: el mercado tira de jóvenes con estudios secundarios hacia abajo, a ocupaciones no cualificadas. Esta forma de integración de los más cualificados tiene como resultado problemas de paro para los menos cualificados y sitúa a los más cualificados en posiciones inadecuadas a su formación, con posibilidades inferiores de salario, estatus y promoción.”* (García Roca, Joaquín, 2003: 23). Lo que de todos modos resulta un problema bastante generalizado en el mundo.

Por lo que, lamentablemente, en los últimos veinticinco años la sociedad mexicana cada día se ha ido pauperizando más, como consecuencia de que el grueso de la sociedad no tiene la capacidad de subsanar sus necesidades primordiales más inmediatas; aún cuando en educación se ha buscado la equidad, al interior de la sociedad aún no se ha podido instalar, pues prevalece una profunda injusticia social, como consecuencia del fuerte desempleo, la desigualdad en el ingreso y la falta de oportunidades de una vida mejor. Por lo que, para millones de mexicanos y mexicanas, la vida de cada día se traduce en pobreza e indigencia, y los lastres que esto conlleva, no sólo para quienes la viven, sino para la sociedad en su conjunto, a lo que se suma el sesgo clasista que pervive hacia los indígenas.

2.8. A modo de reflexión general:

El siglo XX comenzó con el intento revolucionario de romper las cadenas de la dictadura. Desafortunadamente, como hemos visto, la *Revolución Mexicana*, pese a su triunfo político, no corrigió la situación; no obstante, sentó las bases de un nuevo rumbo para México, toda vez que muchos de los ideólogos del *Porfiriato*, imbuidos de las ideas liberales, *sentían ese compromiso con el pueblo y con el país*. Durante las primeras décadas del siglo, la tensión entre radicales y reformistas está presente, lo que condiciona una política educativa con arranques y paradas, si bien con elementos comunes, como la lucha contra el analfabetismo o el intento de creación de una conciencia nacional para fortalecer la *unidad nacional* a través de la educación. El dominio de las estructuras revolucionarias favoreció también una politización y burocratización de la enseñanza que aún hoy día es patente.

El maderismo dio paso a una suerte de capitalismo reformado; el capitalismo que podríamos llamar democrático hablaba de terminar con la esclavitud y de otorgar al ser humano el derecho a la libertad, de establecer un salario justo por el trabajo desarrollado, de otorgar vivienda digna, de crear instituciones que se ocuparan de preservar la salud de los trabajadores y de dar educación al pueblo. Preceptos que se pueden identificar con la «socialdemocracia a la mexicana», que se asumieron a partir del gobierno del general Álvaro Obregón (1920-1924) y que fueron continuados por sus sucesores, hasta el gobierno del general Manuel Ávila Camacho (1940-1946), siendo desvirtuados dichos ideales durante el gobierno de Miguel Alemán (1946-1952) y

retomados por su sucesor, Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958). El período socialista de Cárdenas fijó aún más las posiciones colectivistas que crearon tensiones con la sociedad “bienpensante” y favorecieron el corporativismo endémico posterior.

Desafortunadamente, el despilfarro del gobierno alemanista, de inmediato dio sus frutos, por lo que durante el gobierno de su sucesor Adolfo Ruiz Cortines, en 1954, el país vivió su primera devaluación, y aunque su gobierno fue austero, no pudo dar marcha atrás a los estragos económicos de su antecesor, a lo que se sumó lo que empezaba ya a ser la clara ineficiencia del aparato productivo nacional.

Durante el gobierno de López Mateos, llegaron al país, las primeras empresas trasnacionales, consideradas en esos momentos claves en la consolidación de la industrialización nacional. No obstante, y pese a todas las expectativas, lo que sucedió fue que su llegada, dejó al descubierto la ineficiencia del aparato productivo nacional, provocando un fuerte desempleo, dado lo sofisticado de las maquinarias; además de que con la llegada de estas empresas de hecho iniciaba su arribo a México el modelo del neoliberalismo, que tan nefasto ha sido para el país.

De ahí que todo el proceso vivido por México, a partir de la firma de los *Convenios de Bucareli*, a lo que se sumó el *Movimiento de los Cristeros* promovido por la *Iglesia Católica Mexicana*, y su franca oposición a la instauración de un gobierno socialista en México, el despilfarro del gobierno alemanista, y el fuerte endeudamiento externo para fortalecer a la industria nacional, dieron como consecuencia, que el desempleo y el desgaste del aparato financiero nacional hayan desembocado en el *Movimiento Estudiantil del 68* que terminó con la tristemente célebre *Matanza de Tlatelolco*. Por eso, en el sexenio siguiente, el del licenciado Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) se trató de subsanar las desigualdades educativas, impulsando fuertemente la educación nacional a través del incremento del gasto educativo; este modelo fue continuado por su sucesor, José López Portillo y Pacheco (1976-1982), lo que favoreció que empezara a cambiar el índice de escolaridad nacional; no obstante, el sexenio siguiente, frenó en buena medida los logros de sus antecesores, como consecuencia de la gran crisis financiera nacional, fruto de la *Crisis de la deuda externa*, que el gobierno norteamericano supo aprovechar muy bien, supeditando a México a los intereses de

mercado impuestos por Estados Unidos a través del *Fondo Monetario Internacional*; con el requisito de renegociación se obligó a México a liberar su economía y a abrirla de frente al neoliberalismo, a lo que se sumó el inicio de una fuerte injerencia norteamericana en todo el país, obligando al gobierno nacional a disminuir y en algunos casos a eliminar el gasto público y también a devaluar su moneda.

De esta forma, la aspiración a que la enseñanza fuera punta de lanza del espíritu revolucionario y nacionalista ha sido matizada en las últimas décadas del siglo por los problemas económicos del Estado; por lo que se corre el riesgo de que, como ocurre en otros países, el desarrollo académico y cultural no se corresponda con pasos hacia la equidad y el desarrollo vital de la mayor parte de la población.

3. LA EDUCACIÓN EN MÉXICO EN EL SIGLO XXI.

Este tercer período de la *Trayectoria de la educación básica en México*, nos muestra diferentes momentos evolutivos de la educación básica en México que han tenido lugar en lo que va de este siglo. En cada uno de ellos, el Estado Mexicano ha estado buscando optimizar recursos en función de las nuevas demandas productivas del país: la calidad y la eficiencia; no obstante, la problemática social de México cada día se profundiza más como consecuencia de la violencia directa que asola las calles del país.

3.1. La educación durante el gobierno de:

a) Vicente Fox Quesada, (2000-2006).

En materia educativa este sexenio se caracterizó por el empeño que puso Vicente Fox, para continuar llevando a la educación por el camino establecido en el *Marco de Acción de Dakar, 2000 sobre Educación para Todos en América Latina y el Caribe*, realizado del 26 al 28 de abril del año 2000 en Dakar, Senegal. Esta reunión se enfocó no sólo a hacer un balance de los avances realizados en la educación desde Jomtien 1990, sino que, partiendo de ahí, se pretendía retomar el rumbo de la educación con miras a mejorar la calidad y la equidad de la *Educación para Todos*. Además, se planteó

como elemento esencial el aprovechamiento del uso de las tecnologías, lo que en México provocó el nacimiento del *Programa Enciclomedia*, en coordinación con el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE); también proceden de ahí las diferentes reformas hechas a los planes y programas de estudio y el establecimiento de la educación preescolar como obligatoria en el marco de la educación básica.

No obstante los avances en materia educativa de este sexenio, es lamentable que las reformas a los planes y programas de estudio no se hayan acompañado de una adecuada preparación a nivel nacional, al menos de los cuadros básicos de profesores, para introducir dichos cambios de manera adecuada; pues se dejó a los profesores la tarea de implementar los cambios sin una adecuada preparación previa, lo que hace dudoso que los pretendidos avances que se esperan obtener con las reformas hechas a los planes y programas de estudio se vayan a concretar en la realidad de la sociedad mexicana; el tiempo lo dirá.

Un hecho a resaltar de este sexenio fue la aparición a gran escala del crimen organizado y del narcotráfico y sus secuelas, que en estos momentos asolan las calles del país.

b) Felipe Calderón Hinojosa, (2006-2012).

Este sexenio, al parecer, promete grandes transformaciones en el ámbito educativo nacional de la República Mexicana, pues se han venido anunciando iniciativas de Ley por parte del gobierno mexicano y de la Secretaría de Educación Pública, tendientes a mejorar en todos los sentidos, al sistema educativo. Ejemplos de ello son:

* En septiembre del 2007, se anunció la implementación del *Programa Vive Saludable Escuelas*, un *Convenio* que la titular de la Secretaría de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota, firmó con el grupo *PepsiCo Internacional, México*, la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (CONADE), el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), la Fundación Arturo Rosenblueth, la Unión Nacional de Empresarios para la Tecnología en Educación

(UNETE) y el Instituto Nacional de Pediatría (INP), quienes han adquirido el compromiso de lograr el desarrollo, implementación y distribución del Programa. El *Programa Vive Saludable Escuelas* tiene dos propósitos fundamentales: *uno*, la instalación de un *sowtfare* interactivo instalado en las computadoras escolares que apoya la enseñanza de los principios para tener una vida saludable, y *dos*, fomentar el deporte entre la población escolar.

* De octubre del 2007 a junio del 2008, se celebraron los *Primeros Juegos Deportivos Escolares en Educación Primaria*, en el que participaron los niños de 5° y 6° año. Los torneos se realizaron en seis disciplinas: básquetbol, fútbol, atletismo, voleibol, ajedrez y *hand ball*. El presidente del CONADE, Carlos Hermosillo Goytortúa, dijo que: “*Como parte de las tareas que se impulsarán para apoyar este acuerdo se buscará que se incrementen en 20 minutos las actividades deportivas en escuelas primarias y secundarias del territorio nacional.*” (Programa Vive Saludable Escuelas y Secretaría de Educación Pública (SEP), Boletín 12390907 del 18 de septiembre del 2007.

* El *Programa Nacional Escuela Segura*, dirigido a las escuelas de educación básica, ubicadas en zonas con presencia de violencia, delincuencia y adicciones, se inició en febrero del 2007. La implementación del *Programa* fue pensado para irlo realizando en tres fases.

* En abril de este año, se anuncio que para el próximo año lectivo (2008-2009), entrará en vigor el nuevo *Programa Integral de Formación Cívica y Ética* para primaria y secundaria, con el que se busca enfrentar la violencia y la discriminación en las escuelas. El programa está siendo asesorado por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). En este programa se introducirán temas de: equidad de género y de respeto a la diversidad. Su propósito es: “*Educar a los menores para la pluralidad y el respeto*” (Gutiérrez Espíndola, Director General de Programas Educativos y Divulgación de CONAPRED; Boletín 111 de la Secretaría de Educación Pública (SEP), del 8 de abril del año 2008).

Los objetivos que se buscan con la implementación del *Programa Integral de Formación Cívica y Ética* son: *Primero* – Que los estudiantes desarrollen la capacidad de juicio y de acción moral mediante la reflexión y el análisis crítico de su persona y del

mundo en el que viven, con apego a los principios de la democracia y las leyes mexicanas. *Segundo* – Promover capacidades que permitan a los estudiantes desarrollar su potencial personal de manera sana, placentera y responsable, libres de violencia y adicciones, y *Tercero* – Fortalecer en la niñez, una cultura política democrática, con su participación activa en asuntos de interés colectivo para la construcción de formas de vida incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias que enriquezcan el sentido de pertenencia a su comunidad, su país y la humanidad.

En una primera etapa (para el curso 2008-2009), sólo se entregaran libros de texto a los alumnos de primaria, que se calculan serán alrededor de 15 millones de nuevos *Libros de Texto Gratuitos de Formación Ciudadana*; estos libros tendrán como base la enseñanza de Ética y Civismo (Secretaría de Educación Pública (SEP), Boletines 111 y 116 del 8 y 12 de mayo del año 2008, respectivamente).

* Asimismo, el presidente de México, Felipe Calderón Hinojosa, anunció el día 15 de mayo del año 2008, y coincidente con el festejo del Día del Maestro, la *Alianza por la Calidad de la Educación*, La *Alianza por la Calidad de la Educación*, es considerada por: “*Instituciones financieras y de cooperación internacional una de las iniciativas más importantes de la historia reciente de México*” (Secretaría de Educación Pública, Boletín 120, mayo, 2008), cuyo objetivo primordial es: “*Lograr una educación de calidad con equidad y pertinencia para sentar las bases del desarrollo sustentable y de largo alcance.*” (Vázquez Mota, Josefina, 2008).

El Acuerdo, firmado entre el Sindicato Nacional de Trabajadores al Servicio del Estado (SNTE), representado por la Presidenta del Comité Ejecutivo Nacional, profesora Elba Esther Gordillo Morales, la Secretaría de Educación Pública, representada por la Secretaria de Educación Pública de México, licenciada Josefina Vázquez Mota y el Presidente de la República Mexicana, licenciado Felipe Calderón Hinojosa, se sustenta en cinco ejes fundamentales, que son:

1) Modernización de los centros escolares – Veintisiete mil escuelas deterioradas serán remodeladas y acondicionadas a más tardar en 2012. Abastecer gradualmente de equipo de cómputo a 155 mil aulas adicionales a las ya existentes, para que cada 3 de

cada 4 alumnos puedan conectarse a *internet*, antes de que finalice el gobierno del licenciado Calderón:

* Constituir los Consejos Escolares de Participación Social en todas las escuelas.

* Se integrarán bases de datos de inmuebles, alumnos, maestros, logro académico y contexto, plantillas docentes y administrativas, materiales educativos y acervos bibliográficos, entre otros.

2) Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas – A partir del próximo curso escolar, el ingreso y promoción de todas las nuevas plazas y todas las vacantes definitivas, serán otorgadas por la vía de *concurso nacional público de oposición*, convocado y dictaminado de manera independiente. De la misma manera, el acceso a funciones directivas en el ámbito estatal se realizará por la *vía de concursos públicos de oposición*. Se creará el *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. Ochenta por ciento (80%) de los cursos nacionales y estatales serán de matemáticas, ciencias, español, historia y formación cívica y ética.

3) Bienestar y desarrollo integral de los alumnos – Capacitar a comunidades educativas para *desarrollar una cultura de la salud* que propicie comportamientos y entornos saludables. Fortalecer el *programa de desayunos escolares* para impulsar menús equilibrados que influyan en la formación de hábitos alimenticios adecuados y que contribuyan a la prevención del sobrepeso y la obesidad. Fortalecimiento del *programa de becas Oportunidades*. Atención a niños en situación de pobreza alimenticia o en condiciones de vulnerabilidad en los programas de desarrollo social. Atención a niños con discapacidad, aptitudes sobresalientes y talentos específicos.

4) Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo - La escuela debe asegurar una formación basada en valores y una educación de calidad, que propicie la construcción de ciudadanía, el impulso a la productividad y la promoción de la competitividad para que las personas puedan desarrollar todo su potencial. Impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica. Enseñanza del idioma inglés desde preescolar y promoción de la interculturalidad.

5) Evaluar para mejorar – La evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad educativa, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas. (Fuente: Gobierno Federal, Secretaría de Educación Pública; Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), y el Sector Salud, Programa Vivir Mejor: Alianza por la Calidad de la Educación)

Esta Alianza: “*Se propone impulsar una transformación por la calidad educativa [...] Convoca a otros actores indispensables para esta transformación: gobiernos estatales y municipales, legisladores, autoridades educativas estatales, padres de familia, estudiantes de todos los niveles, sociedad civil, empresarios y academia, para avanzar en la construcción de una Política de Estado efectiva, capaz de transformar y poner al día el sistema educativo.*” (Gobierno Federal, SEP, SHCP, SNTE, SEDESOL, y el Sector Salud, Programa Vivir Mejor: Alianza por la Calidad de la Educación).

Respecto a esta Alianza, el presidente de México aseguró que: “*Es la herramienta adecuada para construir el sistema educativo moderno, equitativo y eficiente que demanda el país.*” (Vargas, Rosa E., et alii, 2008).

En la *Alianza para la calidad de la educación*, participan: El Gobierno Federal, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), SEDESOL y el Sector Salud.

3.2. A modo de reflexión general sobre los tres períodos:

Este capítulo se ha realizado pretendiendo encontrar en la evolución del proceso educativo que ha vivido el país desde su *Independencia* hasta nuestros días, una explicación que nos permita entender porqué en la actualidad, la sociedad mexicana presenta un conjunto de rasgos que muestran no sólo alarmantes síntomas de descomposición social sino también económica. De ahí que haya sido importante hacer un análisis retrospectivo con respecto a lo que han sido históricamente los fines de la *Educación en México*, toda vez que los valores de la *Independencia* y de la *Revolución Mexicana* están prácticamente olvidados, y de hecho se pretende que sea así; ejemplo de ello es la cancelación del desfile deportivo del 20 de noviembre, hecha por el

expresidente Vicente Fox el martes 24 de octubre del 2006, a las 9 de la mañana. Este desfile fue emblemático para México durante más de 60 años, pues representó a nivel nacional: *La voluntad pacífica y conciliadora de todos los mexicanos*, ya que con él se simbolizaba el inicio de una nueva vida para México y los mexicanos tras el triunfo de la *Revolución Mexicana*.

Una explicación reduccionista de la situación, se conformaría con interpretar nuestro atraso como fruto del desarrollo tardío de América Latina y de México; no obstante, la trayectoria seguida por la *Educación en México*, nos ha dejado al descubierto en buena medida, cuál ha sido su papel en el desarrollo social y económico del país.

Por tanto, es posible decir que la *Educación en México* ha sido y es, producto de su propio proceso histórico, ya que como hemos visto, el grupo liberal tenía puestas todas sus esperanzas en la educación de primeras letras o primaria para hacer de México, un país próspero y justo, y para colocarlo a la altura de país desarrollado, pensando que al arraigar una sola forma de sentir, pensar y actuar a través de la educación favorecería esto, y al mismo tiempo coadyuvaría al establecimiento de su hegemonía y al desarrollo del capitalismo.

Desafortunadamente, para México y el *grueso* de la población esto no sucedió así, ya que si bien es cierto que en los primeros años de su *Independencia* y sobre todo después de la *Revolución Mexicana* el Estado Mexicano trabajó «y mucho», para lograr todos estos ideales, como hemos visto, han sido muchos los acontecimientos y situaciones que han confluído para que esto no se haya concretado en una realidad nacional, por lo que, los ideales de hacer la educación básica (que como hemos visto, durante años estuvo reducida a la enseñanza primaria) extensiva e inclusiva para toda la población y la creación de un país próspero y *justo para todos los habitantes*, se perdieron en el tiempo, como consecuencia de que desde su *Independencia* hasta nuestros días, el Estado Mexicano definió el rumbo, la orientación y los parámetros de la educación en función de las necesidades productivas de cada etapa de su historia, por lo que fue dejando de alguna manera, al *grueso* de la población, constituida fundamentalmente por indígenas, rezagados, atrasados y olvidados.

Por lo que dichos ideales quedaron sólo en eso y en el discurso formal, pero lejanamente concretados en la realidad de la vida nacional, ya que estos preceptos se desdibujaron en el tiempo de la vida nacional, dando como consecuencia el panorama desolador actual. Amén de que la *educación* considerada como necesaria para favorecer el desarrollo del aparato productivo, desde la *Independencia* estuvo reducida al mínimo posible, y como ésta no se desarrolló de manera paralela con el desarrollo científico y tecnológico que fueron teniendo los países desarrollados, no sólo no se desarrolló adecuadamente al *grueso* de la población, sino que además, también el aparato productivo nacional y el país en general, quedaron estancados y atrasados, lo que en parte explica porqué en la actualidad el país está en la situación en la que está.

De ahí que sea necesario decir que el proceso educativo en México, ha pasado por diferentes etapas:

En una *Primera Etapa*, tenemos al grupo de los criollos, quienes imbuidos del liberalismo europeo y norteamericano, desde la consolidación de la *Independencia* hasta la llegada a la Presidencia de la República Mexicana del licenciado Benito Juárez, definió las características principales de *lo que debía ser la Política Educativa de México*, la que habría de prevalecer en el tiempo, sobre todo después de su triunfo definitivo en 1857 sobre los grupos opositores y las fuerzas invasoras. Así, desde la *Independencia* hasta nuestros días, la idea de educación quedó enlazada indisolublemente con la idea de progreso para el país, razón ésta por lo que no se pensó en hacer personas cultas y educadas, impregnadas de valores morales y cívicos, sino en hacer ciudadanos productores, impregnados fundamentalmente de valores nacionales, de ahí que se pensara en educarlos para que aprendieran a respetar y asumir el orden social establecido, pero, y esto es muy importante, sin que se cuestionaran el *status quo* existente.

Es decir, el Gobierno Mexicano, desde entonces valoró muy bien cómo y para qué educar, pero cuidando evitar que la misma educación despertara aspiraciones en el ser humano que el mismo sistema por sus propias características no podría cumplir, de esta manera se impedía, *que la educación se convirtiera en un peligro para la nación*. Desde entonces hasta 1993, la educación considerada constitucionalmente como obligatoria, fue la educación básica, reducida a la educación primaria, *lo que ha*

permitido al Estado, ejercer un control absoluto sobre la mano de obra, y al mismo tiempo le ha garantizado mantener la división de la sociedad en clases.

La *Segunda Etapa*, que va de 1857 a 1910, constituye para México y para el mundo un momento trascendental ya que fue precisamente en este período cuando el capitalismo industrial se consolidó en los países desarrollados. En América Latina y en particular en México, en este lapso de tiempo fueron sentadas las bases educativas, jurídicas y económicas para que dicho sistema fuera el prevaleciente; ese fue el motivo por el cual, durante esos años, fueron promulgadas las llamadas *Leyes de Reforma*, a través de las cuales fue legitimado jurídicamente el sistema capitalista de producción en México. Con la promulgación de estas *Leyes*, el grupo liberal representado por los criollos, no sólo logró terminar con el poder de la iglesia católica en el ámbito económico y educativo, sino también con las formas feudales de producción, dando así, paso al poderío de los grandes hacendados controladores de asalariados, lo que convirtió a México en una economía de enclave, tal como lo fue toda América Latina con las exportaciones de alimentos y materias primas.

De este modo, fue como prácticamente toda América Latina y México, iniciaron su transición hacia el capitalismo en donde los trabajadores pasaron de ser propiedad de los señores a propietarios de su fuerza de trabajo para venderla por un salario. En esta situación, se vislumbró que la educación ya no sólo serviría como un elemento de *unidad nacional* legado del poder de los criollos, sino que además requería de un trabajador sin conciencia social y manipulado por los gobernantes, que además creyera fundamentalmente en un México libre y vinculado al desarrollo mundial.

De ahí que don Benito Juárez decretara que la educación fuera *obligatoria, laica y gratuita*, pero proveniente del gobierno federal, lo que permitiría afianzar su poder e iniciar el *florecimiento de la Educación en México*, como legitimadora del capitalismo, pero también como generadora de fuerza de trabajo que fuera útil a las economías de enclave; pues lo que importaba en esos momentos era exportar materias primas de calidad a la economía mundial, situación que significó un hecho fundamental en la historia de México, pues de la economía española de saqueo, México inició hacia estos años su inserción en la economía mundial, siendo el licenciado Juárez quien le dio entrada al capitalismo en nuestro país, considerado en esos momentos como factor de

desarrollo económico fundamental. Por eso, para el *México Independiente* de esos tiempos, la implementación del capitalismo era algo de vanguardia, por esta razón identificaron que en buena medida, gran parte de la educación debía ser encaminada a preparar la mano de obra calificada que el incipiente desarrollo industrial necesitaba, de ahí, el establecimiento de las *primeras escuelas de artes y oficios* en nuestro país.

En una Tercera Etapa, tenemos el período del *Porfiriato*, donde es importante resaltar el desarrollo tecnológico que en el mundo capitalista se estaba presentando, de ahí la necesidad de dar un fuerte impulso al desarrollo de los ferrocarriles para el traslado de las mercancías, y también al asentamiento de las primeras industrias petroleras, mineras, manufactureras, de servicios e industriales y textiles. Estas últimas fueron de vanguardia en América Latina; las primeras fueron fundadas en la ciudad de Puebla, en donde fue aplicado nuestro *Cuestionario* y fue realizada esta *investigación bibliográfica*, siendo un icono de las mismas, *La Constancia Mexicana*, ya que fue la primera fábrica textil fundada no sólo en el país sino en toda América Latina.

Este período y estos años, muestran cómo México ya era vanguardia en esos momentos en exportaciones de materias primas y también en su desarrollo industrial, con la creación de las textiles y el establecimiento de los ferrocarriles. De esta manera, durante el período que va de don Benito Juárez a don Porfirio Díaz, se forma y se consolida el capitalismo en México, de ahí que la educación se oriente a ser técnico-industrial en aras de fortalecer el desarrollo industrial en nuestro país.

La etapa agroindustrial, termina con la entrada a una nueva etapa, la de la *Revolución Mexicana*, (que corresponde a la *Cuarta Etapa*), período que tiene su propia evolución y lleva a México a consolidarse como nación, creando el nacionalismo entre los ciudadanos de todas las clases sociales que comparten una historia común, la que ha de ir de la mano de la educación para crear el progreso y la modernidad, lo que no se lograría si no se unificaba al país. Para lograrlo, había que terminar con las pugnas revolucionarias, una tarea que le fue delegada a la educación pública iniciada por el maestro Vasconcelos.

Durante este período se hizo necesaria una amplia y profunda legitimación del sistema capitalista, ya que al mismo tiempo, en países centrales se estaban presentando las consecuencias de la gran crisis del 29-33 que obligó a los países pobres como México a modificar profundamente su economía; ya no se buscaba exportar sus materias primas puesto que ya no las compraban, desaparecieron las grandes haciendas y se cerraron las fronteras para proteger a la economía nacional con exención de impuestos, con subsidios y con un amplio endeudamiento por parte del gobierno federal que buscaba generar a la burguesía nacional. Así fueron los gobiernos hasta muy avanzada la década de los 70's, período durante el cual, conservaron los rasgos proteccionistas que formaron y consolidaron a la burguesía nacional y, al mismo tiempo, populistas porque generaron vivienda, educación, salud, etcétera para los trabajadores.

No obstante, también hay que mencionar que desde el *Movimiento Revolucionario de 1910* hasta estos años, aún había cuestiones pendientes con los más desprotegidos, razón por la cual se dio el fuerte movimiento estudiantil del 68, ya que la educación tuvo como rasgo fundamental, ya no sólo favorecer la unidad nacional y el amor a la patria, sino que además pasó a convertirse en un elemento esencial de la acumulación capitalista en nuestro país con la creación de la educación tecnológica, con lo que legitimó su función.

Desafortunadamente, si bien es cierto que el resultado de este modelo de desarrollo industrializador-estabilizador, favoreció el fortalecimiento y consolidación del capitalismo y de la burguesía nacional, no es menos cierto que esto se realizó con costos muy elevados para la economía nacional y para la sociedad mexicana. Esta situación no sólo favoreció un alto desequilibrio en la balanza general de pagos, como consecuencia del enorme endeudamiento nacional, consecuencia del prolongado apoyo que se dio a la burguesía nacional, de lo obsoleto del aparato productivo, de los malos gobiernos, y de la entrada de la globalización en México, a lo que se sumó un altísimo déficit fiscal, lo que favoreció niveles inflacionarios más allá del 100%, siendo este el principal pretexto para que el *Banco Mundial* y el *Fondo Monetario Internacional* propusieran un alto al endeudamiento y a los *déficits* fiscales y también para que las economías latinoamericanas buscaran contener los procesos inflacionarios en aras de ordenar sus economías.

Así fue como se inició el nuevo modelo de desarrollo en los años 80's, fincado en la *globalización económica*, (que corresponde a la *Quinta Etapa*), buscando la productividad y la competitividad de las economías latinoamericanas. Todo esto, en detrimento directo del *grueso* de la población, ya que si bien es cierto que el gobierno federal se endeudó enormemente para consolidar a la burguesía nacional, nunca la comprometió a nada con el país, amén de que la ayuda brindada se hizo, como hemos visto, durante un período demasiado largo (casi 50 años), desde 1929 hasta casi finales de la década de los 70, cuando el gobierno norteamericano (que en esos momentos se encontraba en crisis financiera) requirió a México el pago inmediato de la deuda, lo que provocó en buena medida, parte de lo que ahora estamos viviendo, a lo que se sumó la política descarnada del modelo neoliberal y el hecho de que no se apostara durante más de 180 años, por aumentar los *años de escolarización verdaderamente obligatoria* para el *grueso* de la población, en aras de favorecer el desarrollo de un México culto y educado, impregnado de valores cívicos y éticos y además, desarrollado científicamente y tecnológicamente.

Por todo esto, es posible decir que, la *Educación Pública en México* desde su *Independencia* hasta nuestros días ha buscado cumplir con cinco ideas fundamentales:

* *Primera*, al menos en teoría, es decir, en el *discurso formal*, se ha pretendido que la educación sea *obligatoria, extensiva e inclusiva* para toda la población, lo que en la práctica desde entonces, continúa pendiente; se ha apostando por educar al *grueso* de la población fundamentalmente en la educación primaria, la que *constitucionalmente*, hasta 1992, estuvo reducida la enseñanza primaria.

* *Segunda*, al menos en teoría, es decir, en el *discurso formal*, se ha pretendido que la educación sea *obligatoria y gratuita*, lo que como hemos visto, continúa pendiente en la realidad nacional.

* *Tercera*, desde su *Independencia*, el Estado Mexicano, *ha buscado homogeneizar el sentir, pensar y actuar de los mexicanos*, en aras de favorecer una cultura que legitime su hegemonía, buscando lograr el consenso nacional y fortalecer su legitimidad política, de ahí que a la educación, se le haya asignado, el *transmitir los valores nacionales y sociales que le dieran vida y sentido a la patria, y que al mismo*

tiempo fueran capaces de crear en los ciudadanos un arraigado nacionalismo, conforme a los ideales liberales de libertad y de progreso, razón ésta por la que los planes y programas de estudio y la oferta educativa han sido modificados constantemente, conforme a las necesidades de desarrollo económico del país, en aras de formar y fortalecer la economía nacional y de formar una conciencia nacional en sus ciudadanos.

* *Cuarta*, apoyar, fortalecer y desarrollar al aparato productivo.

* *Quinta*, favorecer el desarrollo y consolidación de la burguesía nacional.

Para lograr la legitimación del sistema político y económico, dos aspectos básicos de la educación fueron fundamentales: a) los libros de texto gratuitos a través de los cuales se unificó a la sociedad: “*A través de las versiones de héroes, batallas y prohombres*” (Tortosa Blasco, José María, 2001: 168), en aras de favorecer la unidad nacional y b) los profesores y profesoras, como transmisores y transmisoras, a la vez que reproductores y reproductoras de la ideología del Estado y actores del adoctrinamiento ideológico, realizado a través del proceso educativo.

Para finalizar, es importante mencionar que dada la importancia de desarrollar y consolidar el Estado-nación y el capitalismo en México, nuestros gobernantes, enlazaron la política educativa de manera indisoluble con la idea de progreso, de ahí que la escuela haya jugado un papel de primera figura en el desarrollo y consolidación de los objetivos del Estado, razón por la que los planes y programas de estudio desde la *Independencia* hasta nuestros días, han sido elaborados teniendo como principio rector el mantenimiento de su hegemonía y legitimación, y también el desarrollo del aparato productivo.

Asimismo, es importante señalar que no obstante que con la firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB, firmado el 18 de mayo de 1992), prácticamente quedaron atrás los ideales de la *Revolución Mexicana*, los maestros de hoy en día, aún tienen la idea de que trabajan por el bien del Estado Mexicano y para fortalecer a la sociedad mexicana; hoy, como en el pasado, están mal pagados, pero se les da su vivienda o se les facilita un préstamo para la edificación de su

casa, con lo que se garantiza no sólo su agradecimiento, sino también su servicio irrestricto a las órdenes del Gobierno Mexicano.

Para finalizar y después de este análisis, es posible decir que la escuela mexicana ha respondido con creces en la perpetuación de la estructura sociopolítica y económica de la sociedad mexicana, pues lo único que ha hecho es responder a sus demandas a través de la inculcación de los valores, conocimientos y actitudes *ad hoc* para su perpetuación y legitimación, al reproducir en miniatura la estructura general del Estado, dejando de lado el desarrollo integral del ser humano y eliminando de entrada y de manera sistemática a la población marginal: los indígenas.

CAPÍTULO III
EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN Y DE
LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

CAPÍTULO III

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN Y DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

En este capítulo, analizaremos las diferentes etapas evolutivas por las que han atravesado la *Investigación para la Paz* y la *Educación para la Paz*. En nuestra investigación trabajamos para promover el incremento de espacios crecientes de paz, que poco a poco vayan conformando una *Cultura de paz* al interior de la ciudad de Puebla (México) y por consiguiente de la nación mexicana; en este sentido, al decir «Investigación para la Paz» tenemos que recordar que: “*La preposición «para» está relacionando el campo de la (Investigación y) de la «Educación» con la «Paz» e indica que el fin de la acción educativa es la «Cultura de paz».*” (Jiménez Bautista, Francisco, 2008: 17).

En cuanto a la *Evolución de la Investigación para la Paz*, veremos cómo su estudio se inició con el estudio de las guerras, ya que se quería conocer todo lo relacionado con ellas pensando que eso permitiría controlar su aparición; no obstante, el gran salto lo dio cuando el científico social Johan Galtung, consideró que *para poder establecer la Paz en el mundo* era necesario estudiarla con todo el rigor de la ciencia, de ahí que la elevara a la categoría de ciencia social, siendo así como nació la *Investigación para la Paz*.

1. ACERCA DE CÓMO SE PRODUJO LA EVOLUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.

Los primeros intentos modernos por establecer la *paz* en el mundo, van desde 1930 a la década de los 50's aproximadamente ; en este mismo período, se comenzaron a abrir los primeros centros de Investigación para la Paz y se iniciaron las primeras publicaciones de los *Estudios para la Paz*, lo que se fortaleció enormemente con el desarrollo de la ayuda humanitaria, que en esos momentos defendía la *neutralidad e independencia* de la ciencia.

De este período resulta particularmente relevante el año de 1955, por el llamamiento que hicieron Einstein y Russell, a la comunidad científica mundial para unir esfuerzos y evitar el estallido de una nueva Guerra Mundial, y también por la aparición en Estados Unidos del *Journal of Conflict Resolution*, revista editada por el *Center for Research of Conflict Resolution, War Project*, creado en 1950, y dirigida por J. David Singer, que desde un enfoque matemático, intentaba la resolución de conflictos. Otro aspecto relevante de este período fue que los *Estudios para la paz*, iniciaron su carácter multidisciplinar.

Después de la II Guerra Mundial, se dio un esfuerzo rigurosamente científico a nivel mundial, que se avocó a estudiar las guerras para prevenirlas, desde la *polemología*, como consecuencia del interés que todas las naciones tenían para el mantenimiento de la paz alrededor del mundo. El enfoque del problema de la guerra y de la paz, se basó fundamentalmente en una *postura tradicional*, en donde todavía se pensaba que lo importante era *el poder armado de los Estados*. Los estudios de Bert Roling, del *Instituto Francés de Polemología*, se convirtieron en una herramienta esencial del Derecho Internacional.

Un segundo momento importante de la *Investigación para la paz*, se inició en 1959, con la fundación del *International Peace Research Institute de Oslo* (PRIO), establecido en Noruega por Johan Galtung, quien elevó a la *paz* a la categoría de objeto de investigación científica, lo que provocó toda una redefinición de los conceptos existentes hasta esos momentos, pues los conceptos de paz, violencia, etcétera, fueron sometidos a riguroso examen crítico y científico. Galtung llegó a la creación del concepto de *violencia estructural*, superando a la visión imperante en esos momentos, ya que se continuaba considerando a la paz desde la concepción romana, es decir, tan sólo como ausencia de guerra o *absentia belli*. La creación del concepto de *violencia estructural* se introdujo en la *Investigación para la Paz* como una categoría de análisis de la desigualdad y de la injusticia.

Otro acontecimiento relevante del nacimiento de la *Investigación sobre la Paz* (*Peace Research*), fue que al modificarse la concepción que se tenía sobre *los estudios para la paz* y los conflictos, también se modificaron las formulaciones existentes sobre *Educación para la Paz*, provocando todo un proceso de redefinición de conceptos.

Otros acontecimientos trascendentales en el desarrollo de la Investigación para la paz y de la Educación para la paz, fueron: la creación en 1964, de la *International Peace Research Association* (IPRA), «Asociación Internacional de Investigación para la Paz», cuyo trabajo es y ha sido coordinar los diferentes estudios que se realizan alrededor del mundo sobre temas de *Investigación para la Paz* (IpP) y la creación en 1975, por parte del IPRA, de la PEC, «Comisión de Educación para la Paz», con el reconocimiento de la UNESCO cuya labor, a partir de ese momento, ha sido coordinar e impulsar todo lo relacionado con la *Educación para la Paz* de la IPRA, ya que desde su creación, se proclamó la unidad y mutua interacción que debía existir entre investigación, acción y *Educación para la paz*, lo que favoreció que, hacia los años setenta, la *Educación para la Paz* empezara a desarrollarse como consecuencia del desarrollo de la *Investigación para la Paz* y de las actividades de la IPRA.

2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ.

La elaboración de este capítulo tiene como propósito fundamental analizar la evolución histórica del *Estudio para la Paz*, desde que se la convirtió en objeto de estudio científico para su estudio y análisis. Es decir, la *Investigación para la Paz* nace cuando los investigadores de las guerras y la violencia, después de 40 años de estudio identifican que sabían más de las guerras que de la paz, y que para mantener la paz en el mundo: “*No (bastaba) con la realización de notables investigaciones sobre la violencia y sus múltiples líneas colaterales [...] Sino que (era) necesario desvelar con igual o mayor intensidad aquellos comportamientos y actitudes que (favorecían) la colaboración, la solidaridad, la negociación, la convivencia, etc., en definitiva todas aquellas virtudes que podríamos enmarcar en el campo de la paz y que hacen posible, [...] la continuidad de la especie humana.*” (Muñoz, Francisco y López Martínez, Mario, 2000: 9), lo que dio paso al nacimiento de la *Investigación sobre la Paz* o (*Peace Research*); desde entonces a la fecha, esta ciencia ha pasado por un importante proceso evolutivo, como a continuación veremos.

2.1. Desarrollo histórico de la Investigación para la paz.

Los siguientes apartados nos van a permitir conocer los diferentes estadios evolutivos que en el tiempo ha tenido la *Investigación para la Paz*.

En su primera etapa, que va de los años 30 a los 50, se inició el estudio de los mecanismos de las guerras, pretendiendo controlarlas, y hacia finales de los años 50, inició el estudio de todo aquello que favoreciera la paz y también, el estudio de la estructura de los conflictos a partir de esquemas lógico-matemáticos, como la Teoría de Juegos, para su resolución «resolución quiere decir, que tiene solución»

En su segunda etapa que va de los años 60 a los 80, y que se inicia con la creación del *International Peace Research Institute de Oslo* (PRIO), fundado en 1959, en Noruega por Johan Galtung, ve su nacimiento la *Investigación para la Paz*, cuando la eleva a la categoría de investigación científica, lo que provocó una redefinición de conceptos y también que su estudio dejara de centrarse en las guerras para favorecer espacios crecientes de paz duradera alrededor del mundo, por lo que en los años 70, empezaron a crearse los principales *Centros de Investigación para la Paz*.

Asimismo, encontramos que la *Investigación para la paz*, en un sentido de *paz positiva*, empieza a relacionarse con la justicia social e introduce el término de *violencia estructural*, lo que hace que se ponga en entredicho la validez académica de los *Estudios para la paz*, pues se considera que están comprometidos con valores y no se les considera suficientemente objetivos porque se meten en política.

En su tercera etapa, en los años noventa, la caída del Muro de Berlín y el fin de la Guerra Fría, plantearon el análisis de la paz negativa y la paz positiva como alternativas a la violencia directa y estructural, a lo que se unió la discusión sobre la violencia cultural y simbólica, más sutil y legitimadora que los otros dos tipos de violencia. La acción humanitaria afronta nuevos retos, por lo que, indudablemente, como menciona Vicent Martínez, todos estos años, los *Teóricos de la Paz* han venido trabajando en la elaboración de nuevas propuestas para cultivar las relaciones humanas y la paz.

En su cuarta etapa, que va de finales del siglo XX a inicios de éste, encontramos que la *Investigación para la Paz* replantea nuevos fundamentos, junto con la proclamación que en 1997 hizo la ONU para que el año 2000 fuera considerado como *Año Internacional de la Cultura de Paz*, y considerado por muchos como una oportunidad única para multiplicar esfuerzos en pro de la construcción de una paz duradera entre naciones y sociedades.

El último apartado versa sobre *Otras paces para la paz mundial*, en donde ahora se ve la necesidad de que para establecer la paz en el mundo, es necesario que esta se dé en cuatro niveles: en el nivel social, en el nivel interno y/o espiritual y en armonía con el medioambiente y también sobre el mestizaje cultural de las paces desde un enfoque: multi, inter y transcultural lineal.

2.2. Primera etapa: La paz negativa y el estudio científico de las guerras. Años (treinta – cincuenta).

El desarrollo de la *Investigación para la Paz*, ha pasado por varias etapas, así tenemos que para que se iniciara el estudio de la paz como planteamiento teórico-científico: “*Fueron necesarios el progreso de las Ciencias Sociales y Humanas a lo largo de los siglos XIX y XX y el impacto de las dos Guerras Mundiales [. . .] Por lo tanto, es en el siglo XX cuando la Investigación para la Paz, Peace Research, incluye la paz como el elemento opuesto a la violencia.*” (Jiménez Bautista, Francisco, 2006: 56-57). En esta etapa, al entenderse la paz como paz negativa (ausencia de violencia directa), se llevan a cabo, más bien, los estudios de la guerra.

La *Investigación para la Paz*, propiamente dicha, la inician en los años 30, después de la I Guerra Mundial, Quincy Wright y Lewis Richardson, quienes se dedicaron a analizar las causas de las guerras con el fin de poder controlarlas, haciendo un análisis cuantitativo de las mismas. Razón por la que ambos, son considerados los padres fundadores de los *Estudios para la Paz*, y a decir de Francisco Jiménez, «en su versión más genuina de paz negativa».

Es a finales de la década de los 40 y principios de los años cincuenta que el estudio de la paz se inicia como disciplina científica, ya que se comienzan a abrir los primeros centros de Investigación para la Paz, y se inician las primeras publicaciones de los *Estudios para la Paz*. En 1948, al término de la II Guerra Mundial, el *Manchester College* de Indiana, introdujo por primera vez, un programa de Estudios de la Paz. En 1950, el *Research Exchange of the Prevention of War*, publica su primer boletín. Ese mismo año, se crea el *Center for Research of Conflict Resolution, War Project*, dirigido por J. David Singer, que junto con un equipo de matemáticos, desde un enfoque matemático de Teorías de Juegos, pretendieron dar solución a los problemas que detonan las guerras. En 1955, empezaron la edición de su revista *Journal of Conflict Resolution*, bajo la dirección de Kenneth Boulding, Anatol Rapaport y Herbert Kelman.

En 1954, fue creado en Francia, por Bert Roling, el *Instituto Francés de Polemología*, para investigar y comprender las causas de las guerras; sus estudios se convirtieron en una herramienta esencial del Derecho Internacional. Este mismo año, un grupo interdisciplinar, creó en Stanford, Estados Unidos, el *Center for Advanced Studies in the Behavioral Sciences*. Otros lugares de interés en los Estudios para la Paz, creados en la década de los cincuenta fueron: en 1959, la creación del *Center for Peace Research on Conflict Resolution*, y también ese mismo año, por iniciativa de Alan y Hanna Newcombe, fue fundado en Dundas, Canadá el *Peace Research Institute*, que enfatizó en la definición negativa de paz. En Lancaster Inglaterra, se creó el *Richardson Peace Research Center*.

Sin embargo, todo este planteamiento no tendría sentido sin la consolidación de la ayuda humanitaria, pues: “Como señala Ferré, la acción humanitaria tiene sus antecedentes en la caridad cristiana de las órdenes monásticas medievales, la mezcla de monjes y soldados (la espada y la cruz) de las órdenes hospitalarias y su secularización en el humanitarismo ilustrado, la misión civilizadora de la colonización y el desarrollo de la medicina colonial. En el siglo XIX destacan Florence Nightingale y finalmente, Henri Dunant con la creación de la Cruz Roja en 1863 y la Convención de Ginebra en 1864. El desarrollo de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, se produce durante la I Guerra Mundial con una importante acción en la crisis provocada por la II Guerra Mundial frente a los fascismos y los totalitarismos alemanes, italianos y

soviéticos.” (Martínez Guzmán, Vicent, 2001: 62, Jiménez Bautista, Francisco, 2006: 59).

A decir de Vicent Martínez Guzmán: “Entre 1934–1945, surgieron en los Estados Unidos de Norteamérica, las primeras organizaciones humanitarias privadas, las que más tarde se conocerían y llamarían como Organizaciones no Gubernamentales (ONG’s), con lo que se distinguieron de los organismos gubernamentales y de los organismos intergubernamentales de la ONU. En Europa en 1942 se crea el Oxford Famine Relief Committe (OXFAM) para socorrer a la población griega de la hambruna.” (Martínez Guzmán, Vicent, 2001: 62).

De esta etapa, fue particularmente significativo el año de 1955, por dos cosas: *Primera*, por el llamamiento que hicieron Bertrand Russell y Einstein a la comunidad científica mundial y a todos los Estados para unir esfuerzos de cara a evitar el brote de una nueva guerra. De este llamamiento, nació el movimiento conocido como *Movimiento Pugwash*, que unió a eminentes científicos de todo el mundo, que se avocaron a evitar el estallido de una nueva guerra, y también, por la aparición en Estados Unidos, del *Journal of Conflict Resolution*, revista editada por el *Center for Research of Conflict Resolution, War Project*, creado en 1950, y dirigida por J. David Singer, enfocada al desarrollo y aplicación de la teoría de los juegos, basada particularmente en las matemáticas y aplicada a la resolución de conflictos.

Las investigaciones de esta época intentaron descubrir con un elevado grado de abstracción, los mecanismos de las guerras y las condiciones que favorecían la paz; en aras de ello, desarrollaron notablemente: la teoría de juegos, la teoría sobre la carrera de armamentos, la teoría sobre la integración, etcétera. Todo, generalmente, a partir del conflicto Este-Oeste. En esta etapa, el mantenimiento de la paz es el interés fundamental de todas las naciones, aunque el enfoque del problema de la guerra y de la paz, se basa en una *postura tradicional*, es decir, en la creencia de que lo importante es *el poder armado de los Estados*. Hacia finales de esta década, se inició el carácter multidisciplinar de esta ciencia.

2.2.1. Algunas reflexiones filosóficas.

Para Vicent Martínez, las características filosóficas de esta etapa son:

1) Como consecuencia de los desastres de la I Guerra Mundial, y a pesar de los pocos esfuerzos que se hicieron por evitarla, después de la II Guerra Mundial, surge un esfuerzo rigurosamente científico por estudiar la guerra y prevenirla, con miras a que la humanidad viva en paz.

2) La palabra *científicamente*, es entendida conforme a la manera occidental, blanca y masculina de concebir a la ciencia, es decir, con posibilidades de cuantificación y experimentación.

3) Con este sentido y desde este enfoque, Quincy Wright, escribió su libro: *Sobre la guerra*, en donde dejó plasmada la preocupación de los científicos por las consecuencias que acarrearían los avances científicos atómicos de esos momentos.

4) Por eso, el estudio de la guerra, se inició desde la *polemología*, que en griego significa: guerra contra los extranjeros.

5) Sobre este término, los griegos usaban el término *stasis*, que significaba sedición o rebelión, el equivalente en la actualidad a guerra civil, y que eran las guerras entre los propios griegos, aunque la mayor preocupación eran las “guerras internacionales”, es decir, guerras entre Estados. En esta época, nació la *Teoría de las Relaciones Internacionales*.

6) Aquí la paz se entiende a partir de lo que no es paz, es una paz negativa, la paz heredada de los romanos (Galtung, Johan, 1993), entendida como ausencia de guerra, en latín, *absentia belli*.

7) En esta época, fue importante el estudio matemático y en general, el científico de los *conflictos*, desde los interpersonales a los bélicos, los conflictos se entienden como algo negativo que se debe de superar, de ahí el término de *resolución*.

8) La Acción Humanitaria, defendía la *neutralidad e independencia* de la ciencia.

2.3. Segunda etapa. Paz positiva. Cooperación al desarrollo. Desarme y refugiados. (Años sesenta - ochenta).

Hasta la creación del *International Peace Research Institute de Oslo* (PRIO), fundado en 1959 en Noruega por Johan Galtung, la paz fue entendida como lo que *no era guerra*, conforme a la concepción romana de paz, como ausencia de guerra (*absentia belli*). Galtung define este tipo de paz como *paz negativa* y crea el término de *violencia estructural*, «la que está edificada dentro de la estructura de la sociedad, caracterizada por la injusticia social». En 1960, Galtung, propuso la noción de paz positiva como complemento de la paz negativa, entendida como alternativa a la *violencia directa*. La definición de estos términos favoreció que la *Investigación sobre la Paz*, empezara a centrarse ya no en las guerras, sino en la creación de una paz duradera, a largo plazo. Actualmente, a decir de Francisco Jiménez: “*La paz negativa debe incluir ausencia de malos tratos, violaciones, abusos de la infancia y matanzas callejeras (violencia directa no organizada).*” (Jiménez Bautista, Francisco, 2006: 60).

A partir de aquí, se crean muchas instituciones que inician o reabren los *Estudios para la paz*; así tenemos que en 1960 se crea en Estocolmo, Suecia, el *Stockholm International Peace Research Institute* (SIPRI). En 1961, Saul H. Mendlovitz y Richard Falk, crean en Nueva York, el *Institute for World Order*, que en la actualidad lleva el nombre de *World Policy Institute*. Particularmente importante fue el año de 1963, por la creación de varios *Centros de Investigación para la Paz*, entre ellos tenemos al *Peace Research Society*, que actualmente lleva el nombre de *Peace Science International Society of Suecia*. La *International Peace Research Association* (IPRA), surgida de un congreso de los Cuáqueros en Suiza.

«Los cuáqueros o Sociedad de los Amigos», es una doctrina protestante fundada en Inglaterra en el siglo XVII por George Fox, que condena el lujo y la violencia y es un antecedente claro del pacifismo moderno; su posición: “*Se plantea como una lucha que se enfrenta sobre todo con las violencias estructurales e institucionales: contra el racismo, la injusticia social y económica, la pena capital y la guerra.*” (Lederach, Jean Paul, 1984: 70). Su práctica no violenta radical los lleva a establecer como principio

filosófico de su doctrina: “*Amarse los unos a los otros; amar a los enemigos; no servirse jamás de las armas ni defenderse contra una agresión.*” (Fronsac, Henri, et alii, 1986: 57; Díaz del Corral, Eulogio, 1970: 77), pues decían que eso debía ser así: «*Por lo que hay de Dios en cada uno*».

También vieron su nacimiento algunas *Asociaciones Nacionales para la Paz*, nacidas en Japón y Canadá y el *Council on Peace Research in History*, en contra del asesinato del presidente Kennedy y la participación de Estados Unidos en la Guerra de Vietnam. En 1964 vio su aparición el *Journal of Peace Research*, que más tarde cambiaría su nombre por el de *Bulletin of Peace Proposals*, actualmente lleva el nombre de *Security Dialogue*.

En la década de los setenta, se crean los principales *Centros de Investigación para la Paz*, y se publican revistas internacionales sobre el tema. En 1970, Elise y Kenneth Boulding, fundan el *Consortium of Peace Research, Education and Development* (COPRED). Este mismo año, el *World Policy Institute* de Nueva York, inicia la publicación de la revista *Alternatives*. En 1972, el *Consortium of Peace Research, Education and Development* (COPRED), inicia la publicación de la revista *Peace and Exchange*. En 1973, la Universidad de Bradford, inicia los programas y cátedra de *Peace Studies*, y en 1975, el IPRA, crea la *Peace Education Commission* (PEC), *Comisión de Educación para la Paz*. En Japón, la *Asociación de Estudios para la Paz*, crea el *Caucus for a New Political Science*, una alternativa a la *American Political Science Association*, y en 1974, se crea el *Consejo Latinoamericano de Investigación de la Paz* y la *Asian Peace Research Association*.

En los años setenta, los *Estudios para la paz*: “*Amplían su campo de trabajo más allá de la guerra junto con los movimientos sociales por los derechos humanos, movimientos feministas, contra la guerra de Vietnam y una autocrítica del papel de los estudios para la paz, (a lo que) hay que añadir la descolonización y la crisis del petróleo que privilegió los estudios sobre el desarrollo en el Tercer Mundo, la pobreza, la desigualdad y la malnutrición. Los problemas de la objetividad de la ciencia y la promoción de los valores, crearon nuevos centros y revistas científicas [...]*”.

En la década de los años setenta comienza la interacción de paz y desarrollo. El desarrollo en biología significa la realización de las potencialidades genéticas de los seres vivos. Este concepto fue avanzando en el tiempo y se completó la idea de maduración con la de perfección, de manera que al desarrollarse, los seres vivos conseguían su forma apropiada, la idea de desarrollo se viene concretando desde los años 40 con la creación del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Es en esta época cuando el presidente Truman, en su discurso (de) toma de posesión, del 20 de enero de 1949, identificó a los países que no seguían las pautas de desarrollo de los Estados Unidos como subdesarrollados y consideró que había que desarrollarlos. Fue en 1952, cuando el economista francés Alfred Sauvy, aplica a estos países la denominación de Tercer Mundo, frente al primero y segundo que eran los dos enemigos que existían durante la Guerra Fría, imitando la denominación del tercer estado de la Revolución Francesa de 1789.” (Martínez Guzmán, Vicent, 2001: 64; Jiménez Bautista, Francisco, 2006: 61-62).

Dos acontecimientos a destacar de este período fueron: la propuesta del 30 de enero de 1964 que coincidente con el décimosexto aniversario del asesinato de Gandhi, el mayorquino Llorenc Vidal, hizo para establecer el *Día Escolar de la NoViolencia* (DENIP), «el DENIP, ha decir de su autor, fue creado con un triple propósito: 1. Es un llamado para la población escolar para que se autoeduque en el amor universal y la noviolencia, ya que para poder educar, primero hay que educarse; 2. Es un llamado a los educadores del mundo para que celebren anualmente el DENIP, y al mismo tiempo, para que eduquen cotidianamente en el amor universal, en la noviolencia y la paz, y 3. Es un llamado a las familias y a la sociedad en general, para que se transformen en escuelas de educación permanente en el amor universal, en la noviolencia y en la paz. Por tanto, aspira al desarrollo del espíritu de amor universal y de noviolencia, para que cotidianamente conduzca a los “educandos” (escolarizados, padres y madres de familia y sociedad en su conjunto) al autodescubrimiento y encuentro con su propia *Luz Interior* o *Divinidad*, lo que permitirá establecer un clima de paz mundial» (Díaz del Corral, Eulogio, 1987: 126-133). Y la celebración del *Primer Congreso Mundial de Educación para el Desarme*, celebrado en París del 9 al 13 de junio de 1979, convocado por la UNESCO.

Los años ochenta fueron menos académicos y más ligados a los movimientos sociales del mundo, especialmente contra la carrera de armamento nuclear, entre los que se encuentran: el *Physicians for Social Responsibility*, *International Physicians for the Prevention of Nuclear War*, *Artists for Social Responsibility*, *Education for Social Responsibility*, *United Campuses Against Nuclear War*, *Center for Teaching of International Relations* de la Universidad de Denver. Asimismo, se ampliaron los estudios de la violencia directa y estructural, la amenaza de la guerra nuclear al problema de intervención militar, y a otras formas de violencia: represión, injusticia, y la búsqueda de alternativas para influir en la transformación de sistemas políticos, sanciones no violentas, resolución de conflictos y defensa no ofensiva. «De nuevo, las causas de la guerra, mas que los efectos», (Francisco Jiménez, 2006). Gene Sharp, realizó trabajos sobre acción no violenta y defensa civil. Randa Forsberg, creó el *Institute for Defense Disarmament Studies*, y se favoreció la creación de *Programas de Resolución de Conflictos* (en los ámbitos: interpersonal, local, estatal e internacional).

En 1984, vio su nacimiento la revista *Nuclear Times*. Entre 1986-1987, las feministas Betty Reardon y Brigit Brock-Utne, introducen la perspectiva de género en la Investigación para la paz, con lo que completan el trabajo iniciado por Elise Boulding. Betty Reardon: “*Relaciona el sistema de dominación masculina con el concepto de seguridad como agresión y el orden mundial de Estados-nación basado en la disuasión y el sistema de la guerra, proponiendo como alternativa las propuestas de las Éticas del Cuidado y el feminismo de la diferencia.* (Brigitte Brock-Utne, completó) *la distinción entre paz positiva y paz negativa introduciendo (el) análisis de la violencia a pequeña escala como la violencia doméstica contra las mujeres o los niños.*” (Martínez Guzmán, Vicent, 2001: 67).

En 1987, se funda la *Peace Studies Association* (IPSA). En 1989, nacen las revistas *Peace Review* y *The Peace Studies Associations* (PSA).

En esta década, ven su consolidación o aparición, algunas ONG's como: Ayuda Médica Internacional, Acción Internacional contra el Hambre, Manos Unidas, etcétera. Por primera vez, es utilizada la denominación Norte-Sur, por Willy Brand en su informe de 1980, que alude a las desigualdades. Se inició, el primer problema de refugiados de Bangladesh, después de que en 1970 se independizaran de Pakistán. Se

iniciaron las contradicciones que generan los campamentos para las soluciones políticas de los problemas, ejemplo de ello es el Sáhara Occidental.

En España, hubo tres libros que sirvieron de referencia para los temas relacionados con la *Investigación para la paz*, o con la *Educación para la paz*, estos libros fueron: el de Jhon Paul Lederach, publicado en 1984: *Educar para la Paz, objetivo escolar*, el de Johan Galtung, publicado en 1985; *Sobre la paz*, y el de Vicenç Fisas Armengol: *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*, en 1986.

En los años 90, las ONG's, se especializan como ONGD, incorporando sus acciones al desarrollo de los lugares en donde prestan su ayuda: “*Las relaciones internacionales se verán influenciadas por el debate que trata de superar el «positivismo» científico de los debates anteriores y buscarán nuevas maneras de ir más allá del positivismo, de la masculinidad y del colonialismo [...].*” (Martínez Guzmán, Vicent, 2001: 68).

2.3.1. Algunas reflexiones antropológicas sobre este período.

Francisco Jiménez, señala que con la definición de términos que hizo Galtung, en 1960 de paz negativa, paz positiva y violencia estructural, quiso decir que: “*Mientras existan injusticias e insatisfacciones de las necesidades humanas básicas por parte de algunos seres humanos, no (existirá) la paz, aunque no nos matemos directamente. Así, la tarea positiva del trabajador por la paz es la construcción de la justicia y del desarrollo para que todos los seres humanos puedan satisfacer sus necesidades básicas [...] (por lo que) desde el Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada (España) (se intenta construir la noción de paz implícita en sus estudios), análisis y diagnósticos de la sociedad del presente y en momentos de la historia del pasado de las distintas diversidades culturales para percibirlos como unos indicadores positivos y neutros de cómo es posible la convivencia pacífica. Es decir, entender la violencia desde la paz.*” (Jiménez Bautista, Francisco, 2006: 64).

Hoy, la relación entre los seres humanos y la naturaleza se produce bajo un dominio depredador, destructivo y aniquilador (del ser humano) sobre la naturaleza, en

vez de tener un trato de relación sostenible y fructífera. Por ello, depende de los propios seres humanos y siempre podemos pedirnos cuentas por cómo cultivemos nuestras relaciones entre nosotros como seres humanos y con la naturaleza en nuestras relaciones recíprocas.” (Jiménez Bautista, Francisco, 2006: 65).

2.3.2. Reflexiones filosóficas respecto a esta etapa.

1. Se inicia la popularización de la denominada *Peace Research*, «Investigación para la paz», con un sentido de paz positiva, relacionada con la creación del término justicia social, como satisfacción de las necesidades básicas. Esta paz positiva, tiene que ver con el desarrollo de las potencialidades humanas, encaminadas a la satisfacción de las necesidades básicas. Se inicia también la *Educación para la Paz*, vinculada a estos desarrollos.

2. El término de *violencia estructural*, se introduce en la *Investigación para la Paz*, como categoría de análisis para enfrentarse a la desigualdad y a la injusticia. Este término se aplica dentro y fuera de los llamados Estados-nación y a los llamados países del Tercer Mundo, con lo que se dio inicio a nuevas formas de *imperialismo* y *neocolonialismo*. Asimismo, se iniciaron los análisis críticos del desarrollo, entendido a la manera del Norte: “Como incremento de la dependencia de los países del Tercer Mundo. Durante la Guerra Fría, a veces el desarrollo de los «subdesarrollados» se convertía en políticas para frenar el avance del comunismo en América Latina y otros lugares, mientras se decía que los movimientos pacifistas y contra la carrera armamentista estaban [inspirados] en la política soviética.” (Martínez Guzmán, Vicent, 2001: 65).

3. Las organizaciones de ayuda humanitaria, empiezan a vincular su ayuda con la Cooperación al Desarrollo, una ayuda más a largo plazo. En 1971, se creó Médicos sin Fronteras, con los médicos franceses que estuvieron en Biafra.

4. Empieza a establecerse una confluencia de criterios de investigación y reflexión científica, así como también en la práctica de los movimientos sociales entre la investigación americana, tradicionalmente más ligada a la paz negativa y al estudio

de los conflictos y la guerra y la investigación europea, más ligada a la paz positiva como alternativa a la violencia estructural. Asimismo, los *Estudios para la Paz*, se consolidan como consecuencia de la oposición de algunos movimientos sociales e intelectuales. Entre ellos el feminista, a la guerra de Vietnam. La Universidad de Uppsala, Suecia y el *Stockholm International Peace Research Institute*, (SIPRI), realizan análisis de los conflictos bélicos con absoluto rigor científico.

5. Se inicia una fuerte discusión académica, que pone en entredicho la *validez académica* «subrayado de Vicent Martínez Guzmán, 2001: 65» de los *Estudios para la Paz*, pues se considera que no son lo suficientemente objetivos, porque se meten en política y además, están comprometidos con valores, ya que la ciencia continúa anclada en el modelo tradicional occidental de ciencia moderna, blanca y masculina, una concepción paralela al orden mundial de Estados-nación «soberanos».

6. “*La vertiente inglesa de las Relaciones Internacionales (Martín Wight) se inspira en la separación entre Teoría Internacional y Teoría Política, porque sigue basándose en la especulación sobre las relaciones entre los Estados y no en los Estados mismos. Se habla de la tradición realista o maquiavélica que defiende la anarquía entre los Estados, la vertiente institucional que empieza a hablar de sociedades de los Estados de inspiración grociana, y la idealista que se considera kantiana. En la vertiente americana el anterior debate entre idealismo y realismo, es sustituido por el debate entre realismo y conductismo que se considera a si mismo comprometido con el desarrollo de la Teoría Internacional como ciencia social [...].*” (Booth, K. y Smith, S., 1995, citados por Martínez Guzmán, Vicent, 2001: 66).

7). Considera que hay una prolongación de inquietudes con el incremento de la opinión pública y los medios de comunicación, y el incremento de las ONG que en los noventa se especializan como ONGD, incorporando las acciones para el desarrollo: “*Las relaciones internacionales se ven afectadas por el debate del «positivismo» científico de los debates anteriores.*” (Martínez Guzmán, Vicent, 2001: 68).

2.4. Tercera etapa. Construyendo el futuro. Paz neutra (nuevas culturas contra nuevas realidades.(Años noventa).

La caída del Muro de Berlín y el fin de la Guerra Fría, plantearon el análisis de la paz negativa y la paz positiva, como alternativas a las violencias directas y estructurales, a lo que se unió la discusión sobre la violencia cultural y simbólica, más sutil y legitimadora que los otros dos tipos de violencia.

Martínez Guzmán, dice que: “*La alternativa es más profunda que las simples transformaciones puntuales porque nos damos cuenta que necesitamos construir nuevas maneras de cultivar las relaciones humanas. Necesitamos nuevas culturas para hacer las paces que promuevan diálogos culturales y permitan analizar las raíces culturales y sociales de las relaciones humanas basadas en la violencia, la guerra, la exclusión y la marginación como si fueran naturales e inevitables.*” (Martínez Guzmán, Vicent, 2001: 68).

Lo importante, de este período desde la *Investigación para la paz*, no es saber si somos violentos o no por naturaleza, o si las guerras son inevitables; ahora de lo que se trata es de la *responsabilidad que tenemos todos y cada uno*, por las construcciones sociales que establecemos, incluso la misma sociedad civil mundial, rompe el trinomio: Estado-nación-seguridad-soberanía y plantea el establecimiento de una nueva relación del ser humano con el planeta, conforme a la *Teoría Gaia*, elaborada por James Lovelock.

La acción humanitaria afronta nuevos retos y nuevas formas de entender la independencia y la neutralidad: “*La relación entre la urgencia de la intervención y la teoría y el compromiso con el desarrollo a largo plazo, reforzando el papel del testimonio y la denuncia en su compromiso con los más débiles, y reconociendo el papel de interlocutores de las víctimas de la exclusión y las catástrofes.*” (Martínez Guzmán, Vicent, 2001: 69).

En los *Informes de los Programas Anuales para el Desarrollo Humano*, la ONU ya habla de desarrollo humano, desligándolo del mero crecimiento económico y recuperando la noción de *potenciación de las capacidades y oportunidades* de las

diferentes culturas, colectivos y personas. En España, se produce una sistematización importante en educación, desde una perspectiva pedagógica y crítica, comprometida con la educación socio-afectiva, con el libro de Xesús, Jares R.: *Educación para la Paz* (1991). Asimismo, se refuerzan varias iniciativas de Centros de Investigación universitarios y no universitarios, dedicados a la *Investigación para la Paz*.

En el año 2001, el Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, propone un cambio de modelo en la *Investigación para la Paz*, con la promoción del término de *Paz Imperfecta*, propuesto por Francisco A. Muñoz, con este término, quiere significar que la paz, es una «paz inacabada», que permite construir *teorías autónomas de paz* y por tanto, independientes de la violencia, las que en última instancia, permiten: “*Abordar el problema del poder, como capacidad individual, social y pública de transformación de la realidad, hacia condiciones más pacíficas.*” (Muñoz, A. Francisco, 2001: 22).

Una conclusión general que podemos sacar de la aportación de Vicent Martínez, es que: *durante todos estos años, se ha estado trabajando por nuevas formas de cultivar las relaciones humanas, por nuevas formas de explicar cómo sabemos que podemos hacer las paces, nuevas epistemologías para la paz, en definitiva, nuevas culturas para la paz.*

Por su parte, Francisco Jiménez Bautista, dice que: “*La cuestión está siempre en la esfera de las responsabilidades que tenemos como constructores de determinadas relaciones sociales y no otras de formas violentas, en la Teoría de conflictos ya no se trata de resolverlos a costa incluso de la propia justicia social de las soluciones, sino de aprender a gestionarlos y a transformarlos (para solucionarlos desde la noviolencia).*” (Jiménez Bautista, Francisco, 2006: 66).

En un marco conceptual de *Investigación para la Paz*, la *Cultura de Paz*, es el conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida de la persona humana y de su dignidad, de todos los derechos humanos, el rechazo de la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, tolerancia y solidaridad, así como la comprensión tanto entre los pueblos como entre los grupos y personas.

El cambio en la conceptualización de la idea de conflicto acompaña a la nueva visión de la paz: si en los primeros años de la guerra fría el conflicto es visto como algo siempre indeseable y los modelos de análisis se basan en el reparto de un “pastel rígido”, en el que el triunfo de un bando implica la derrota del otro, y a cada ganancia se asocia una pérdida, los nuevos modelos lógico-matemáticos del conflicto conciben la existencia de “pasteles cambiantes” (de suma variable) en los que ante el conflicto todos los participantes pueden simultáneamente ganar (o todos perder). Una situación conflictiva puede producir desgracia pero también oportunidad, como la paz ya no es sólo ausencia de guerra.

En este mismo marco conceptual, la *paz neutra* es la implicación activa de todos los seres humanos para reducir la violencia cultural. *Hay que redefinir un nuevo modelo antropológico de cultura de paz* mediante el estudio, análisis y diagnóstico de la política cultural y económica del presente y corregir los defectos de la fragmentación del saber y la realidad y la burocracia del futuro. En definitiva, neutralizar los efectos de adhesión en un mundo que entiende que la globalización se produce despolitizando cualquier acto. Por último, la neutralidad no debe ser confundida con objetividad o indiferencia, ya que la objetividad es un requisito esencial de la ciencia y la indiferencia es una actitud no provechosa tanto para los investigadores para la paz como para todos los seres humanos.

¿Porqué una *paz neutra*?, Por que, todos los días aparecen nuevas formas de violencia y los pacifistas estamos obligados a trabajar en formas conceptuales que nos ayuden a entender de la mejor forma posible, la realidad en la que estamos inmersos [...], (puesto que la idea de la neutralidad) nos va a ayudar a comprender mejor la realidad compleja en la que vivimos (son las ideas y las palabras), en definitiva la cultura que cada uno de nosotros tenemos es la que muchas veces no nos deja diagnosticar y pronosticar la realidad.

Para la *paz neutra* no es un problema tener más o menos información, [...] sino que el problema reside en la falta de entendimiento (y) de comprensión, que muchas veces queremos construir desde la teoría con unos hechos concretos, sin ser conscientes de lo importante que son los valores y los principios.

Una cultura neutral que implique una cultura de paz debe producirse dentro de un proceso lógico de cambio de actitud. Este proceso parte en primer lugar, de una actitud de *empatía*, en cuanto que somos capaces de comprender y entender la cultura de ese *otro* para adquirir una posición *tolerante* hacia otras culturas y llegar así a valorar las diferencias de cada una como algo positivo y enriquecedor que nos puede servir para ser mejores, para ser *solidarios*, que en definitiva es nuestra meta final. *¿Cómo construir este concepto de paz neutra?* Pasar, a través de filtros culturales, desde una *violencia cultural* a una *paz neutra*, implementando aquellas culturas que están presentes hoy día en nuestra sociedad donde se ayuda a dignificar las condiciones humanas.

La cultura neutral es el elemento estructurante a la hora de enfrentarse a las formas de violencia futuras, a través de construcciones mentales, que harán posible que el lenguaje se desvirtúe, hasta tal extremo que serán los seres humanos el factor determinante a la hora de saber qué se está diciendo y en qué momento.

La cultura es lenguaje, y puesto que el lenguaje organiza, estructura y favorece la comunicación, formación y transmisión de nuestras ideas, es de gran importancia observar cómo cada lengua ha plasmado en el vocabularios sus peculiares elaboraciones sobre conceptos como: *paz, violencia, conflicto, racismo, xenofobia, marginación, exclusión social* entre otros. Elementos imprescindibles que deben ser estudiados y comprendidos para plantear un mejor conocimiento del futuro. Corrigiendo su rumbo a través de la educación de una *paz neutra*.

La construcción y los avances hacia una paz neutra, demandan cambios profundos que podrán realizarse por medio de la transformación social y cultural. Por ello, es preciso poner fin al conformismo. *Hay que restablecer una paz neutra a través de una serie de nexos:* utopía y realidad, crítica social y pacifismo, ciencia y acción entre otros. *¿Cómo?* Mediante la trasgresión pacífica del modelo de desarrollo, mediante la protección del medio ambiente, estableciendo alternativas al modelo de seguridad nacional basado en el militarismo, etcétera, todo ello a través de procesos de democratización y defensa de los Derechos Humanos (Jiménez Bautista, Francisco, 2001: 64-72).

2.5. Cuarta etapa. Cultura de paz. Construir y repensar la paz. Finales de los años noventa y el año 2000.

Los años finales del siglo XX y el principio de este siglo, replantean nuevos fundamentos a temas tales como: armas nucleares, conflicto global, violencia, derechos humanos, cooperación, sexismo, cambio social, movimientos globales, justicia económica, violencia cultural Norte-Sur y Sur-Sur, proliferación nuclear, conversión nuclear, conflictos étnicos, género-militarismo-desarrollo, el papel de las organizaciones supranacionales como la Organización de Naciones Unidas (ONU) y de las organizaciones transnacionales como Amnistía Internacional, transculturalismo y diferencias, multidisciplinariedad, globalización, sentido global de la ciudadanía, participación, responsabilidad social, nuevas perspectivas epistemológicas, postmodernidad, participación, responsabilidad social, aceptación del conflicto y su transformación, empoderamiento, paz y sociedad civil global a final del milenio, nuevas perspectivas epistemológicas, ciencia y tecnología para la paz, visiones de futuros posibles y deseables, Cultura de paz y Derecho humano a la paz.

La Organización de Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1997, proclamó el año 2000, como *Año Internacional de la Cultura de Paz*, encomendando a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), coordinar la celebración. Asimismo, alrededor del mundo, muchas organizaciones, grupos, asociaciones, y personas que trabajan en pro de la paz, la tolerancia y la no violencia, se comprometieron a participar en la celebración de este festejo. El propósito del *Año Internacional de la Cultura de Paz*, fue:

“El año 2000 debe ser un nuevo comienzo para todos nosotros. Juntos podemos transformar la cultura de guerra y de violencia en una cultura de paz y de no violencia. Esta evolución exige la participación de cada uno de nosotros y les da a los jóvenes y a las generaciones futuras valores que les ayuden a forjar un mundo más digno y armonioso, un mundo de justicia, solidaridad, libertad y prosperidad. La cultura de paz hace posible el desarrollo duradero, la protección del medio ambiente y la satisfacción personal de cada ser humano.” (La Asamblea General de Naciones Unidas, recordando la Resolución 1997/147 del Consejo Económico y Social del 22 de julio de 1997,

proclama el año 2000 como *Año Internacional de la Cultura de Paz*, en la 50ª Sesión Plenaria de la Asamblea General de las Naciones Unidas).

La proclamación de Naciones Unidas, para convertir el Año 2000, en *Año Internacional de la Cultura de Paz*, fue una oportunidad única para multiplicar esfuerzos en pro de la construcción de una paz duradera entre naciones y sociedades.

El 4 de marzo de marzo de 1999, Naciones Unidas, hizo público el *Manifiesto 2000*, a favor de la paz y la noviolencia, elaborado por un grupo de *Premios Nobel de la Paz*, con motivo del *50 Aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos*, su finalidad ha sido: despertar, en cada conciencia, la responsabilidad de llevar a la práctica los valores, las actitudes y las formas de comportamiento que inspiran la *Cultura de paz*, corresponde a cada ser humano, convertir en realidades los valores, las actitudes y los comportamientos en que se inspira la *Cultura de paz* y ello, en el marco de su familia, de su localidad, de su ciudad, de su región, y su país, *practicando y fomentando la noviolencia, el diálogo, la reconciliación, la justicia, la tolerancia, y la solidaridad* para así:

- *Respetar todas las vidas.* Respetar la vida y la dignidad de cada persona, sin discriminación y prejuicios.
- *Rechazar la violencia.* Practicar la noviolencia activa, rechazando la violencia en todas sus formas, física, sexual, psicológica, económica y social, en particular aquella que se ejecuta con los más débiles y vulnerables, como los niños y los adolescentes.
- *Liberar mi generosidad.* Compartir mi tiempo y mis recursos materiales cultivando la generosidad a fin de terminar con la exclusión, la injusticia, y la opresión política y económica.
- *Escuchar para comprender.* Defender la libertad de expresión y la diversidad cultural, privilegiando siempre la escucha y el diálogo, sin ceder ni al fanatismo, ni a la maledicencia, ni al rechazo del prójimo.
- *Preservar el planeta.* Promover un consumo responsable y un modo de desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos del planeta.

- *Reinventar la solidaridad.* Contribuir al desarrollo de mi comunidad, propiciando la plena participación de las mujeres y el respeto de los principios democráticos, con el fin de crear juntos nuevas formas de solidaridad.

2.5.1. Algunas reflexiones antropológicas.

El construir y repensar la paz hacen que Francisco Jiménez Bautista, se plantee tres preguntas.

- *¿Qué es la paz?*
- *¿Qué entendemos por Cultura de paz?*
- *¿Enseñar o educar? una Cultura de paz*

Con respecto a la primera, dice que: *“La paz es el conjunto de situaciones en las que se opta por la noviolencia. Comenzando por el amor, la dulzura, el cariño, es decir, todos aquellos actos que son propios del ser humano y que muchas veces nos cuesta trabajo exteriorizar, para continuar con la hospitalidad, la diplomacia, el intercambio, los tratados y las alianzas y ¿cómo no?, la regulación pacífica de conflictos. En definitiva, la paz es todo aquello que nos ayuda a ser más humanos, más felices.”* (Jiménez Bautista, Francisco, 2006: 75).

Con respecto a la segunda dice que: *La Cultura de paz, es el conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida de la persona humana y de su dignidad, de todos los derechos humanos, el rechazo de la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, tolerancia y solidaridad así como la comprensión tanto entre los pueblos como entre los grupos y las personas.*

Y que *el bienestar no sólo es material, sino que también es solidaridad humana, justicia social, independencia, paz ciudadana y culto a la dignidad de los seres humanos y que, la Cultura de paz se construye con amor.*

Por lo que, es muy importante empezar a actuar desde ahora para construir la paz, lo que nos permitirá disfrutar de ella y se hará extensiva a las generaciones

venideras, de ahí que haya que luchar contra toda forma de discriminación y de violencia, y al mismo tiempo promover los principios democráticos en todos los ámbitos de la sociedad, vivir la solidaridad, luchar contra la pobreza y lograr un desarrollo sustentable para todos, que sea capaz de proporcionar a cada persona la oportunidad de tener una vida digna, conforme a la concepción de dignidad humana, al tiempo que respetamos el medio ambiente.

Una Cultura de paz es una cultura que promueve la pacificación, que incluye estilos de vida, patrones de conducta, de valores, de creencias y de comportamientos que favorecen y favorezcan la construcción de la paz, acompañando los cambios institucionales que promueven el bienestar, la igualdad, la seguridad y la identidad de todos, sin necesidad de recurrir a la violencia.

Con respecto a la tercera, dice que a los políticos se les suele olvidar que educar es construir nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la crítica, transgresión pacífica de la cultura dominante (*etnocéntrica, jerárquica y meritocrática*) en donde nuestra formación de «pazólogos» permite que nos convirtamos en expertos del presente y del futuro, conociendo el pasado. Agrega que *la paz es un estilo de vida, no un concepto* a enseñar, sino *a vivir*, por lo que *no hay camino a la paz, sino que la paz hace el camino*, de ahí que para educar hay que amar lo que se hace, evitando caer en la tensión y la apatía, los enemigos naturales de quienes trabajan por un mundo más justo y perdurable.

Plantea que el objetivo de los «pazólogos» es aprender a tomar decisiones, a trabajar en equipo y a desarrollar la empatía ya que son la base para el desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas en los seres humanos, y que *aprender a pensar crítica y creativamente, debe ser nuestro objetivo.*

Señala que la construcción de la paz (*multi, inter y transcultural*) demanda cambios profundos que sólo podrán realizarse por medio de las transformaciones sociales, lo que se puede realizar a través de la realización de taxonomías.

Menciona que *la concienciación social*, se debe realizar:

- Trabajando para *enseñar actitudes*, más que para cambiarlas.
- *Para enriquecer nuestra cultura* necesitamos relacionarnos con otros grupos culturales
- *Ninguna cultura es superior o inferior a otra*
- *Cada cultura* tiene aspectos, costumbres y tradiciones *positivas y negativas*.
- Todas las *aportaciones culturales*, se deben conocer con actitud respetuosa y crítica
- Jamás olvidar que la *diversidad enriquece*, por tanto, no hay que olvidar que de todas las personas *podemos aprender algo*.” (Jiménez Bautista, Francisco, 2006: 352-366).

A todo lo anterior, es posible agregarle todo lo que se quiera, por lo que la lista puede ser interminable, no obstante, nuestra visión en la *construcción de espacios crecientes de paz*, debe ser *objetiva y crítica*, para que nos convirtamos en «*expertos*» en *Educación para la paz*, y que dicha educación sea el *cimiento de una Cultura de paz*, en donde *la paz transcultural*, se nos presenta como una oportunidad de *educar en una cultura neutra* enmarcada en valores universales que promuevan el respeto de toda forma de vida y diversidad, y en donde la solidaridad esté presente, para que todo en conjunto, conlleve a un cambio de actitud, toda vez que la globalización ha dado lugar a la creación de sociedades multiculturales en las que convergen pluralidad de lenguas, religiones, creencias y costumbres y por lo mismo, diferentes cosmovisiones de la vida. (Jiménez Bautista, Francisco, 2006: 75-79).

2.6. Otras paces para la Paz Mundial (Paz Social, Paz Interior, y Paz en Armonía con el Medio Ambiente, Paz Ecológica o Paz Gaia).

En la actualidad, la preocupación de la Organización de Naciones Unidas y de mucha gente en el mundo, es el establecimiento de una *Cultura de paz holística*, para ello se considera necesario que la paz se realice en todos estos niveles, (social, interna y/o espiritual y en armonía con el medio ambiente, ecológica o Paz Gaia, en donde:

a) La Paz social.

“La dimensión social de la paz, conforma (junto con las demás), una nueva dimensión de las paces distinguibles pero no separadas de una concepción integral de paz.” (Fernández Herrería, Alfonso, 2003: 218), desde esta dimensión se produce un proceso basado en el desarrollo humano sustentable de los seres humanos y de los pueblos, el que al ser sustentable, no limita el potencial de satisfacción de las necesidades y de los derechos de las generaciones futuras, de ahí que este desarrollo deba ser garantizado para todos los seres humanos, pues como dice Fernández Herrería, *en un mundo sistémico, no pueden existir islas* «Fernández Herrería, Alfonso, 2000: 111».

Desde inicios de los 90, las grandes *Conferencias Mundiales* con diferentes temáticas, que iniciaron con la *Cumbre de la Tierra* sobre el cambio climático convocadas por Naciones Unidas, han venido haciendo hincapié en todos estos aspectos que son los retos del desarrollo, y al mismo tiempo, los requisitos previos al establecimiento de la paz en el mundo, en ellos hay una relación creciente entre *Desarrollo, Democracia, Medio Ambiente, los Derechos Humanos y la Paz*, pues todos estos aspectos se ven como componentes del desarrollo humano sostenible, aunque continúan dejando de lado, las dimensiones ecológica y espiritual «interna» del ser humano, y en las que tanto hincapié hacen las culturas orientales.

b) La Paz interna/espiritual/individual del ser humano es la paz del mundo.

El establecimiento de la *Paz* en el Planeta, tiene tres dimensiones: la *paz social* «que corresponde a la dimensión social de la paz», la *paz gaia* «que corresponde a la dimensión natural de la paz» y la *paz interna* «que corresponde a la dimensión interna/espiritual/individual del ser humano». Esta dimensión en las sociedades occidentales, al igual que la dimensión natural de la paz, ha estado muy abandonada por el ser humano, ya que desafortunadamente las sociedades occidentales tienden a separar lo externo de lo interno, por lo que Fernández Herrería, considera que «el diálogo intercultural podría eliminar esas fallas de percepción» (Fernández Herrería, Alfonso, 1992: 110).

Ahora mas que nunca en la historia de la humanidad, el ser humano necesita comprender que sólo en apariencia estamos fragmentados, y que *en esencia todos somos uno* y que lo que afecta o beneficia a uno, tarde o temprano afectará o beneficiará al conjunto de la humanidad incluyendo al planeta, de ahí que resulte trascendente el desarrollo de la paz interna/espiritual/individual, ya que la paz personal, es la paz del mundo, pues lo interno en lo emocional y mental es lo que cada uno damos y proyectamos al mundo.

Por tanto, *lo social y lo individual no son procesos separados, sino un sólo proceso: “Total, único: el interior, psicológico, expresándose a sí mismo como exterior, social; y éste reaccionando de nuevo sobre lo interior, condicionándolo. Así pues, sólo existe un único movimiento de ida y vuelta, de flujo y reflujo, inseparable. La división de este movimiento (de alguna manera) es ilusoria, ya que la vida es una totalidad no fragmentada, un proceso unitario.”* (Fernández Herrería, Alfonso, 2001: 61), por lo que, la paz interna/espiritual/individual del ser humano, es la paz del mundo, de ahí la necesidad de ampliar y expandir nuestra conciencia personal, capaz de crear y generar una *cultura de lo interior como requisito para establecer una Cultura de Paz Holística y/o Mundial.*

Raimon Panikkar, esto último lo señala muy bien cuando dice que: *“La ausencia de paz interior alimenta guerras frías de todo tipo y da lugar a competiciones que acaban en derrotas, las cuales desencadenan en toda clase de revanchas, declaradas o no. Por otra parte, es imposible gozar de verdadera paz interior cuando nuestro entorno humano y ecológico sufre violencias e injusticias [...]”* (Panikkar, Raimon, 1993: 35), de ahí que sea difícil vivir sin paz exterior, y prácticamente imposible, vivir sin paz interior.

Sin embargo: *“La paz no lleva consigo la homogeneización de todas las cosas (sino) la participación en el ritmo constitutivo de la realidad y la contribución armónica (con) este mismo ritmo, (ya que) nosotros también somos responsables de la armonía del universo.”* (Panikkar, Raimon, 1993: 33), de ahí nuestra *responsabilidad personal de vivir en paz con Nosotros Mismos, con el Otro y con la Humanidad*, pues mientras no haya paz interna/espiritual e individual no podrá establecerse la paz en el mundo, ya que esta paz, «la espiritual/interna/individual» conlleva por si misma a una

apertura de conciencia que redundará en la vida cotidiana –entre otras cosas- en justicia y gratitud, *ingredientes personales* de los que por cierto, suele adolecer nuestra humanidad, sobre todo la educada a la usanza occidental.

La paz interior irá llevando al ser humano a una apertura de conciencia o concienciación de sus actos, lo que al mismo tiempo le llevará a establecer la *justicia* y la *ética personal pulcra*, como *parámetros de vida*, que en el tiempo derivarán en el establecimiento de la paz consigo mismo, con los demás y por consiguiente con el mundo.

Una pregunta relevante de este apartado es precisamente ¿Cómo lograrlo?, para lograrlo, se sugiere la práctica de disciplinas que conlleven la práctica de espacios de silencio interno, encaminados a la armonización del ser, y por tanto al establecimiento de la armonía física, mental y espiritual, lo que al mismo tiempo aportará al ser humano, un bienestar integral, siendo dos de ellas: la *meditación trascendental china* y el *yoga*, fundamentalmente en las modalidades de *Hatha-yoga* (o yoga físico) y de *Radja-yoga* (o yoga mental).

c) La Paz Gaia.

En 1979, el científico químico atmosférico y médico planetario británico James Lovelock, formuló la *Hipótesis Gaia*, que en el tiempo evolucionó y se convirtió en la *Teoría Gaía* y en la tesis convencional de lo que actualmente es la *Ciencia del Sistema Tierra*, que en sus inicios se llamó *Geofisiología*. Una ciencia avocada a estudiar al planeta, como señala Lovelock, de «arriba abajo», es decir, desde un «enfoque holístico», que ha permitido identificar que *la Tierra* se comporta como una entidad dinámica y única en donde *las partes vivas y las inertes se encuentran en estrecha relación*, ignorando las divisiones tradicionales entre las ciencias de la vida y de la Tierra, de ahí que la vida como tal, en esta nueva ciencia, carezca de una definición, aunque es posible encontrar una definición de la misma, en otras ciencias, tales como la física, la química, la biología, la bioquímica, el neodarwinismo, etcétera.

Lovelock considera que esta nueva ciencia permitirá establecer la práctica de la medicina planetaria. *Gaia* es el nombre con el que los antiguos griegos llamaban a la

Diosa de la Tierra, que era cariñosa, femenina y nutritora, pero también *despiadadamente cruel con cualquiera que no viviera en armonía con el planeta*, por tanto, en el caso concreto de la Tierra, Lovelock dice que: “*Cualquier especie que afecta negativamente al medio ambiente, haciéndolo menos favorable, a la larga será expulsada [...].*” (Lovelock, James, 1992: 25).

La *Hipótesis GAIA*, fue completada en 1981, de manera conjunta con la microbióloga norteamericana Lynn Margulis, cuando ella y Lovelock, llegaron a la conclusión de que la biosfera es un sistema de control activo y adaptable, capaz de mantener a la Tierra en homeostasis, es decir, que es la vida misma la que crea las condiciones favorables para su propia existencia, haciendo el entorno, conformándolo y cambiándolo y éste a su vez, retroalimenta a la vida que se desarrolla y cambia en dicho entorno, por tanto *el planeta Tierra se comporta como cualquier ser viviente y en una constante interdependencia-vinculación-retroalimentación de redes complejas de los sistemas vivos con los no vivos: microorganismos, plantas y animales con el suelo/tierra, océanos, atmósfera y biosfera terrestre, con lo que se unen: geología, microbiología, química atmosférica y biología, en donde todo en conjunto se comporta como un organismo único para mantener la vida.*

Debido a que el planeta no funciona como un ente aislado, sino en íntima interrelación con los seres vivos y los no vivos, lo que crea un mundo de sistemas interdependientes y dinámicos, lo que demuestra no sólo que la tierra o *Gaia*, es *un organismo vivo*, sino además, en íntima interrelación con todo lo que en ella existe, y que subsiste gracias a sus propios mecanismos de autorregulación, pero si se altera el medio ambiente de modo significativo, el medio ambiente se altera más allá de la capacidad de regulación que tiene el planeta, y entonces, un mecanismo de homeostasis de *Gaia* es lo que la ha venido haciendo que se *coma a sus hijos*, como medida preventiva de autorregulación y saneamiento interno.

Siendo esta la razón por la que Lovelock ha propuesto la aplicación de una *medicina planetaria*, ante el cambio climático global del planeta, que ha causado ya desde hace algunos años, desequilibrios ambientales globales, lo que implica un cambio de percepción y de valores, en donde el ser humano debe, *por un lado*, tomar conciencia de que en esencia todos somos uno, (divididos y fragmentados sólo en apariencia), y

por el otro, que lo que afecta a uno, afecta tarde o temprano a la humanidad en su conjunto.

Por tanto, la *Paz Gaia*, es la dimensión ecológica o natural de la paz, que la parte Occidental tiene que recuperar, pues es claro que no será posible un desarrollo humano sostenible para toda la humanidad, si no se respeta y se tiene en cuenta al Planeta como un ser viviente, y en íntima relación no sólo con toda la humanidad, sino con todo lo animado y con todo lo inanimado, es decir, *con el planeta en su conjunto*.

2.7. El mestizaje cultural de las paces: multi, inter y transcultural.

Siguiendo a Francisco Jiménez, tenemos sus reflexiones, respecto a este punto que dice: La paz y la violencia son experiencias que encontramos en todas las culturas por lo que están ligadas a nuestros procesos de enseñanza y aprendizajes que realizamos dentro de los grupos humanos en los procesos de socialización, por lo que ambas, la paz y la violencia son experiencias culturales y que parte de esa experiencia se difunde de generación en generación, por lo que, las experiencias de paz se han manifestado con una gran variedad de significados y una enorme riqueza de matices, direcciones, escalas, etcétera, de ahí que Johan Galtung señale que:

« . . hay un tesoro oculto en el pensamiento humano de la Paz. Nos compete a nosotros desenterrarlo» (Galtung, Johan, 1985: 102).

Es por esto que la separación interno-externo está relacionada con la percepción de la paz en contextos multiculturales «paz intercultural y paz multicultural», frente a esto, hay que decir, que el mundo y la sociedad, son lo que nosotros somos, consecuencia de la relación-proyección que cada uno de nosotros tenemos con las personas, las cosas, las ideas y la naturaleza, la que al ser proyectada se cristaliza en el mundo. Razón esta por la que la paz, debe ser creada y recreada en lo interno para cristalizarla en nuestra relación con lo externo.

En nuestra cultura occidental, toda la atención se concentra en lo externo, en ella se incluyen epistemologías y metodologías adecuadas al objeto de estudio. En las

culturas orientales se subrayan los aspectos internos y no los externos, por lo que se propone el reconocimiento de esta diferencia y la integración del diálogo intercultural, de ahí que Raimon Panikkar, proponga el desarme no sólo militar, sino también cultural –de la sociedad occidental- como requisitos para el establecimiento de la paz en el mundo: “*El «desarme cultural» no es una simple expresión demagógica. Es un requisito de la paz y, por supuesto, de cualquier desarme duradero en la situación actual [...].*” (Panikkar, Raimon, 1993; 38). Razón por la que todas las culturas deben considerarse un privilegio enriquecedor, ya que contienen el latido cultural de otros pueblos, así por ejemplo, las culturas indígenas, constituyen cerca del 6% de la población mundial y el 90% de la diversidad cultural.

Por eso la paz, debe construirse ecuménicamente, es decir alrededor del mundo e interculturalmente «entre culturas», desde un diálogo cultural en el que participen todas las tradiciones y vivencias de paz, con miras a rescatar y activar ese tesoro oculto de la paz, esparcido por todo el mundo. Desafortunadamente, hasta hoy, en las experiencias interculturales sólo se han integrado elementos diferentes al marco cultural de partida, pero no se han fusionado para crear una nueva cultura, por lo que, es muy probable que esta sea la tensión constante que existe entre las sociedades y las culturas.

El reto de la paz transcultural, propone superar el mito de culturas superiores e inferiores, vencedores y vencidos y crear nuevos referentes que trasciendan el contexto multicultural.

El reto actual de fusión y nacimiento de nuevas formas interculturales es desenmascarar la violencia de las relaciones culturales y construir de la manera más pacífica posible, nuevas vías de mestizaje, siendo lo primero, la aceptación del “*otro*”, lo que favorece una influencia mutua y equilibrada y la fusión de las aportaciones recíprocas en un nuevo marco cultural.

En la actualidad, como consecuencia de la globalización las fórmulas de paz transcultural se hacen más necesarias que nunca, pues uno de sus efectos ha sido el encuentro de culturas que antes no tenían contacto alguno, generando con ello, problemas de entendimiento, pero que al mismo tiempo brindan la oportunidad de un enriquecimiento mutuo. De nuestra capacidad de transculturalidad va a depender que la

globalización no se convierta en un proceso de imposición y homogeneización de culturas, de ahí que la creciente multiculturalidad, apele a una creatividad que nos permita identificarnos con personas o grupos de diferentes culturas, para lograrlo, se considera que las manifestaciones artísticas (música, danza, literatura, etcétera) dado su lenguaje universal pueden ser los vehículos idóneos para la fecundación mutua de culturas hacia la transculturalidad, dado que su simbolismo crea lazos emocionales de unión entre los individuos incluidos en lo transcultural.

Por lo que, no hay que olvidar: *“Que lo ordinario es la paz y lo extraordinario es el escándalo, la violencia, los conflictos. Pero al acumularse lo extraordinario en nuestras vidas, se invierte la relación, y lo extraordinario, a saber, la violencia, la acción y el escándalo se convierten en lo ordinario y el orden pacífico queda fuera de consideraciones, estos peligros tenemos que corregirlos en nuestro quehacer diario.”* (Jiménez Bautista, Francisco, 2006: 87-91).

3. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.

La *Educación para la Paz* (EpP), al igual que la *Investigación para la Paz* (IpP), ha tenido su propio proceso evolutivo, pudiendo encontrar el antecedente histórico de la misma, en la *Escuela Nueva* o *Escuela Activa*, fundada por Adolfo Ferrière, a principios del siglo XX, como a continuación veremos. En este apartado, también hemos considerado necesario hablar sobre las *Teorías de la Reproducción*, que nos hablan acerca de los valores y enseñanzas implícitos en la educación tradicional que en el currículum oficial y en el oculto, llevan implícita la finalidad de la educación, y que es precisamente, la reproducción-perpetuación de los sistemas socioeconómicos, con las consiguientes desigualdades e injusticias, las que, al interior de las sociedades, se traducen en: marginación, pobreza, analfabetismo y subdesarrollo, considerando que su desvelamiento es necesario en la promoción de una *Educación para la Paz*, que coadyuve en la construcción de espacios crecientes de *Cultura de Paz* (CdP) al interior de la sociedad.

3.1. Olas evolutivas de la Educación para la paz (EpP).

En cuanto a la evolución histórica de la *Educación para la Paz* (EpP), vamos a centrar nuestro análisis en los planteamientos de Xesús Jares, R., que al respecto dice que esta evolución se ha dado en lo que él ha dado en llamar las *Olas de la Educación para la Paz* y/o *Fuentes Generadoras*, que no son otra cosa que los diferentes momentos histórico-evolutivos de la misma.

La Primera Ola, nos muestra la evolución histórica de la *Escuela Nueva* y el fuerte impacto de su filosofía educativa a nivel mundial en su época y con posterioridad, ya que: “*Las propuestas de educación para la paz que plantea la Escuela Nueva, subrayan la vertiente referida primordialmente a fomentar en los escolares la comprensión internacional y el amor hacia las instituciones internacionales.*” (Jares, Jesús, R., 1999: 35).

La Segunda Ola, nos muestra la creación de Naciones Unidas y de la UNESCO y el enorme esfuerzo que ha desarrollado desde entonces este organismo, para cumplir con sus objetivos fundacionales: *promover la paz en la mente del ser humano*, para desterrar el azote y el terror de la guerra de la faz de la tierra, considerando a la educación, clave fundamental para realizarlo.

La Tercera Ola, nos muestra el desarrollo de la *Investigación para la Paz* y el fuerte impacto que su evolución tuvo en el desarrollo de la *Educación para la paz*.

La Cuarta Ola, nos muestra el legado de la *Filosofía de la Noviolencia de Gandhi*.

3.2. Primera Ola. El Movimiento de la Escuela Nueva.

Así tenemos la *Primera Ola* que corresponde al *Movimiento de la Escuela Nueva* fundado por Adolfo Ferrière, a principios del siglo XX, que fundamentó pedagógicamente en su teoría y en su práctica a la *Educación para la Paz*, ya que: “*A su condición de movimiento transmisor y generador de la tradición humanista renovadora se une, en su génesis, un factor sociopolítico fundamental como es el estallido y las consecuencias socioeconómicas y morales de la primera guerra mundial.*” (Jares, Xesús, R. 2004: 19).

El período entre guerras provocó una serie de iniciativas promovidas en contra de la escuela tradicional, pues hubo una fuerte toma de conciencia generalizada que culpaba a la escuela del fracaso en el entendimiento entre los pueblos y los Estados de Europa, y por contribuir a la militarización de la infancia y de la juventud, de forma expresa e indirecta. En estos movimientos participaron no sólo la Escuela Nueva, sino también organismos internacionales, la sociedad civil y las mentes más activas de la educación, pedagogos, historiadores y pensadores en general, quienes emprendieron una acción crítica en contra de la escuela, buscando desvelar la violencia encubierta en sus estructuras y objetivos.

Después de la guerra, si bien es cierto que la culpaban, al mismo tiempo, veían en ella, la vía que permitiría erradicar el fantasma de la guerra de la faz de la tierra, ya que las aportaciones de la incipiente Psicología Evolutiva hacían hincapié en que era en las primeras edades cuando se conformaba la personalidad del adulto del mañana, por lo que, y como consecuencia de la guerra, la escuela en este período ve: “*La necesidad de desarrollar una educación para la comprensión internacional que evite la guerra.*” (Jares, Xesús, R. 2004: 19) y que fomente el amor a las instituciones internacionales, con el fin de establecer una convivencia armónica, por lo que, en cuanto terminó la guerra se dio un fuerte movimiento educativo mundial, con la idea de evitar una nueva guerra, partiendo de la perspectiva *psicologicista* basada en el carácter *innato del instinto luchador*.

Siendo Pierre Bovet su principal representante y también el principal ideólogo de la Educación para la Paz, razón por la que la Escuela Nueva, propuso una serie de cambios profundos en la estructura escolar, en los planes y programas, en sus contenidos, en los métodos de enseñanza y en la relación autoridad-sumisión del profesor y el alumno, encaminados a evitar que el espíritu de lucha individual, se convirtiera en un fenómeno de violencia colectiva, por lo que la propuesta educativa fue canalizar ese instinto combativo con actividades no destructivas y socialmente útiles, desde: “*Una triple dimensión educativa: educación moral, educación social y educación religiosa.*” (Bovet, Pierre, 1928: 31, citado por Jares, Xesús, R., 2004: 20).

A la perspectiva psicologicista se unió el *enfoque psicopedagógico*, de John Dewey, que conectó el concepto de paz con el avance hacia una sociedad democrática

avanzada, pues decía que el papel de la escuela no se debía reducir a “*Enseñar los horrores de la guerra y evitar todo lo que (estimulara) la desconfianza y enemistad internacional. (Que) el énfasis (había) de colocarse en todo lo que une a la gente, en empresas y resultados cooperativos.*” (Dewey, Jhon, 1930; citado por Jares, Xesús, R. 1999: 39).

En el siglo XIX la paz y la guerra se entendían como procesos alternados y por tanto interminables, no obstante, tras la I Guerra Mundial, los teóricos se postulan un nuevo marco de relaciones internacionales que controle e incida sobre esos procesos, de este modo nació *La Sociedad de Naciones*, el antecedente histórico de Naciones Unidas, creada en 1919, y a la que desde su nacimiento se le otorgó la fuerza política que requería para la elaboración de marcos constitucionales democráticos para rechazar la guerra e incorporar los ideales de paz y solidaridad entre los pueblos, motivo por el que fue el órgano con mayor presencia política a nivel internacional para arbitrar medidas tendentes a solucionar conflictos internacionales y mejorar las relaciones entre los pueblos. Desafortunadamente la institución no concedió la importancia requerida a los asuntos pedagógicos y sólo se concretó a difundir sus principios entre los jóvenes.

Tras la guerra, el Movimiento de la Escuela Nueva, se convirtió en el *Movimiento de Renovación Pedagógica*, que se consolidó en 1921, durante la realización del *I Congreso Internacional de Educación*, celebrado en Calais, Francia, con la constitución de la *Liga Internacional de Educación Nueva*, que llegó a implantarse en más de veinte países y reunió a los pedagogos más importantes de su época. A partir de aquí, hay una fuerte efervescencia educativa, pues: “*Pareció entonces que para asegurar al mundo un futuro de paz, nada podía ser más eficaz que el desarrollar en las jóvenes generaciones, por medio de una educación apropiada, el respeto a la persona humana. Así podrían florecer los sentimientos de solidaridad y de fraternidad humanas, que están en las antípodas de la guerra y de las violencia.*” (Wallon, Henri, citado por Jares, Xesús, R., 1999: 25-26).

Esta efervescencia educativa duró hasta los años treinta cuando el ascenso de las ideologías totalitarias (el nazismo y el fascismo), anunciaron nuevos vientos de guerra, siendo la Guerra Civil Española el preludio que provocó la ruptura del llamado *utopismo pedagógico*. Sin embargo, el legado de la Escuela Nueva, fue y ha sido muy

rico en la evolución de la Educación para la Paz, ya que las propuestas de *Educación para la Paz* planteadas por la *Escuela Nueva* subrayaban no sólo fomentar la comprensión internacional y el amor a las instituciones internacionales en los escolares, sino que además, de ellas emanaron proyectos propiamente educativos y proyectos o instituciones encaminadas a fomentar la *Educación para la Paz*, en el mundo.

La Escuela Nueva, no tuvo un método definido de enseñanza ya que cada uno de los pedagogos, lo aplicó y adaptó conforme a su experiencia, creencia, medio ambiente, criterio y medios a su alcance, pero sobre todo, sobre las bases de la *Psicología del Desarrollo* de Dewey, la Filosofía Educativa y la concepción que la Escuela Nueva tenía sobre la educación, pero, sin un programa preestablecido, sin un método definido y sin una definición del trabajo a desarrollar preelaborado, pues todo se trabajaba y desarrollaba en función de los intereses, las necesidades y demandas de los niños y los adolescentes conforme a su edad, a su grado de madurez y a su desarrollo evolutivo. Al respecto, Ferrière explicaba que: “*La Escuela Activa (era) un organismo con todo lo que esta concepción (comportaba) de orden y de imprevisto, de precisión en lo universal y de indefinible en lo individual, (que partía) de la inteligencia personal (de los niños y adolescentes) para desembocar en un enriquecimiento intelectual, moral y espiritual del sujeto.*” (Ferrière, Adolfo, 1928: 6).

La Escuela Nueva, consideraba que para que el aprendizaje fuera auténtico y real se debía basar en la actividad productora, observadora e investigadora del niño, de ahí que: el *aprender a ser*; el *aprender a aprender* y el *aprender a hacer* (definido por algunos como: *aprender-haciendo*) fueran considerados como actividades constructivas de asimilación directa e inmediata de aquello que rodeaba e interesaba al niño, con lo que se eliminaba el divorcio escuela-vida, a partir del aprendizaje de la realidad circundante y de los intereses del niño, lo que convertía a la escuela en la vida misma de los niños.

Fue por esto por lo que, la Escuela Nueva, puso mucho esmero en colocar a los niños y jóvenes educandos, en entornos que activaran su actividad espontánea, personal y fecunda y que al mismo tiempo favoreciera su reflexión y acción, pues decía que el niño crecía como una pequeña planta, de acuerdo con leyes que le eran propias, por tanto, lo único que verdaderamente poseía era lo asimilado mediante el trabajo personal,

de ahí que todo el trabajo desarrollado por esta Escuela, se haya caracterizado por su naturalismo, buscando lograr el surgimiento de todo lo bueno de la naturaleza propia del niño conforme a su avance personal, pues consideraba que todo en conjunto, lo llevaría a la salud del cuerpo, la armonía del alma y el florecimiento del espíritu. Amén de que para esta Escuela, privar al niño del contacto con la realidad, era estimado en palabras de Ferrière: «*Un crimen de lesa infancia*» (Ferrière, Adolfo, 1928: 45).

En cuanto a la manera de cómo integrar la Educación para la Paz en el curriculum escolar, algunos consideraban que era un concepto integral que abarcaba a toda la educación, por lo que planteaban que se le integrara en toda la educación (lo que actualmente es la transversalidad), y rechazaban que se la volviera una asignatura, y otros, consideraban que debía ser encuadrada en geografía e historia y/o en la instrucción ético moral.

Como vemos, todo el trabajo de la Escuela Nueva tuvo el ideal de formar no sólo mejores individuos, sino también mejores sociedades, pero sobre todo, un futuro no violento para la humanidad.

3.3. Segunda Ola. Creación de la Organización de Naciones Unidas (ONU) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

A decir de Xesús Jares, R., el segundo hito generador de la Educación para la Paz, nace como consecuencia de la II Guerra Mundial, ya que el mundo entró en una nueva fase cargada de conflictos internacionales, la: “*Amenaza de una nueva guerra de destrucción total, los problemas derivados de la descolonización y el neocolonialismo, la guerra fría, la carrera de armamentos, el deterioro ambiental, la violación de los derechos humanos, etcétera. Al mismo tiempo y en una dirección contraria, a partir de 1945 se intenta promover una política internacional que superase el sistema Estado-nación, aunque respetando la historia propia y la diversidad de cada pueblo.*” (Jares, Xesús, R., 1999: 53).

El primer balance después de la guerra, conduce a un esfuerzo internacional por establecer nuevas relaciones políticas basadas en la Paz, la seguridad, la colaboración, el respeto mutuo y la interdependencia, razón por la que había que sustituir a *La Sociedad de Naciones* por otros organismos más eficaces que fueran capaces de evitar una nueva guerra, de este modo fue como nació la *Organización de las Naciones Unidas* (ONU, 1945).

Las *Naciones Unidas* fue concebida para desterrar el azote y el terror de la guerra de la faz de la tierra, considerando a la educación, clave fundamental para realizarlo, ahora se piensa, se ve, se vislumbra que la *Paz*, sólo se logrará si está basada no sólo en una educación encaminada a establecer la *Paz* en la mente de los hombres, sino que además, ésta tiene que ir acompañada de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad, lo que solamente se logrará, intensificando las relaciones entre los pueblos, para que éstos se conozcan y se comprendan mejor entre sí y para que adquieran un conocimiento más preciso y verdadero de sus respectivas vidas, es decir, a partir de aquí, la *Paz* se concibe ya no como acuerdos políticos sino como: “*Un nuevo estilo de relaciones y de cooperación internacional, sin discriminación de raza, sexo, religión, pueblo o cultura.*” (ONU, 1945).

Los objetivos de la Organización de las Naciones Unidas, desde su creación han sido y son, muy definidos:

- Mantener la *Paz* y la seguridad internacionales.
- Desarrollar relaciones de amistad entre las naciones.
- Alcanzar una cooperación internacional en la solución de problemas económicos, sociales, culturales y humanitarios, y,
- Fomentar el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Para garantizar estos principios, los países miembros *se comprometen a cumplir las obligaciones que han asumido:*

- * A resolver disputas internacionales *a través de medios pacíficos.*
- * A no utilizar la amenaza o el uso de la fuerza.

- * A participar en acciones organizadas en concordancia con la *Carta*, y
- * A no ayudar a un país contra el que la Organización de Naciones Unidas haya dirigido estas acciones y, finalmente
- * A actuar conforme a la Carta Constitutiva de la Organización de Naciones Unidas. (ONU, 1945).

En el preámbulo de creación de la Organización de Naciones Unidas, se lee: “*Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la Paz.*” (ONU, 1945).

Desde entonces, Naciones Unidas se ha avocado a trabajar arduamente para *promover espacios crecientes de paz en el mundo.*

Con el fin de establecer la *Paz* en las mentes de los hombres, la Organización de Naciones Unidas, creó el 26 de noviembre de 1946, la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, (UNESCO), para brindar una atención especial a los problemas educativos a través de la UNESCO como organismo especializado. La UNESCO tiene su sede en París, y depende de la ONU.

La UNESCO es un organismo especializado en materia educativa que desde su creación ha tenido como meta constante: poner la educación, la ciencia y la cultura al servicio de la *Paz*, una labor que realiza a través de *Conferencias y Reuniones Internacionales sobre Educación para la Comprensión Internacional*, promovidas desde 1947, y también a través de publicaciones y otras muchas acciones.

La *Educación para la Paz*, desde la perspectiva de la UNESCO, en su primera etapa se centró básicamente en tres aspectos:

- La comprensión internacional y la conciencia supranacional
- La enseñanza relativa al sistema de Naciones Unidas y organismos internacionales
- La enseñanza relativa a los Derechos Humanos

En el tiempo, fueron adicionados otros dos aspectos

- La educación para el desarme
- El estudio y protección del medio ambiente

Los tres primeros han sido integrables e integrados por la UNESCO en la formulación genérica de *educar para la comprensión internacional*. Asimismo, fueron ligados en el Artículo 26, párrafo segundo de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, aprobada el 10 de diciembre de 1948, que en su parte introductoria dice: “*La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.*” (UNESCO, 1948: 5).

A continuación se analizan las primeras tres dimensiones de la *Educación para la Paz*, formuladas por la UNESCO:

a) La educación para la comprensión internacional.

La *educación para la comprensión internacional* fue definida en la *Conferencia General* de 1947, como *objetivo* de la organización y como complemento a la preocupación centrada en *la paz y la seguridad*. Para concretar y divulgar esta idea, la UNESCO implementó la realización de diversos cursos de formación y reuniones de debate dirigidos especialmente a los profesores. El *Primer Curso de Educación para el Desarrollo de la Comprensión Internacional* fue organizado en Sèvres, Francia en 1947, al que le sucedieron otros encaminados a fomentar la *comprensión internacional*.

Asimismo, retomó la preocupación de principios de siglo con respecto a los manuales escolares, especialmente los de Historia, por lo que, en su *Primera Reunión* de su *Conferencia General*, de 1946, aprobó un programa, que entre otras cosas dice: “*La UNESCO alentará a los Estados Miembros a concluir acuerdos bilaterales o regionales relacionados con los manuales de enseñanza.*” (UNESCO, 1983: 4).

En 1950, organizó el *Primer Curso Internacional*, celebrado en Bruselas para estudiar las mejores vías de mejoramiento de los manuales escolares, especialmente los de Historia. Asimismo, se celebraron otras consultas para la revisión de los manuales de diversas disciplinas, siendo muy importante, la reunión de 1958, realizada en Tokio, cuyo objetivo fue hacer una revisión mutua de los valores culturales de Oriente y Occidente, siendo preocupación básica: “*El conocimiento mutuo entre los individuos de pueblos distintos y el sentimiento de ciudadanía mundial.*” (Francois, 1969, citado por Jares, Xesús, R., 1999: 56).

El fuerte significado de la *educación para la comprensión internacional*, queda asentado en los siguientes presupuestos didácticos:

- Enseñar cómo han vivido y viven los otros pueblos.
- Reconocer la aportación de cada nación al patrimonio común de la humanidad
- Enseñar cómo un mundo dividido puede llegar a ser cada día más solidario.
- Inculcar el convencimiento de que las naciones han de cooperar en las organizaciones internacionales, y
- Organizar los establecimientos escolares para el aprendizaje de la democracia, la libertad, la igualdad y la fraternidad, mediante la experiencia vivida.

Entre 1968 y 1974, fueron elaborados los instrumentos internacionales precisos para normalizar la *comprensión internacional*, que culminaron con la histórica *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional* y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, lo que: “*Marcó un claro punto de cambio y referencia al proporcionar una «legitimación inexistente hasta entonces para la educación internacional».*” (FMANU, 1986).

La *educación para la comprensión internacional* que se propone, responde a un enfoque global e interdisciplinar sobre las realidades del mundo contemporáneo, orientada a la comprensión y solución de problemas fundamentales, considerando que: “*La paz, la comprensión, y cooperación internacionales, así como los derechos*

humanos y las libertades fundamentales, tienen que ser aplicadas, y esto debe hacerse dentro del contexto de los problemas de la humanidad”. (UNESCO, 1959).

A partir de la *Recomendación* de 1974, se han desarrollado diversos *Congresos*, *reuniones de expertos* y varias actividades promovidas por la UNESCO y en ocasiones, promovidos de manera conjunta con *Organizaciones no gubernamentales* (ONG's), entre los que se encuentran: *Acuerdos de la Conferencia Intergubernamental* de 1983, celebrada del 15 al 20 de abril en París, los que respaldan el *Plan 1984–1989*, que se centró en el *análisis de conjunto de los temas fundamentales, a través de la colaboración entre educación-cultura-ciencia-tecnología*, viendo a la paz como un *valor supremo de la humanidad y objetivo principal del plan*, el que presupone un: *“Proceso de progreso tendente a construir una sociedad internacional basada en la justicia, la solidaridad y el respeto mutuo entre los pueblos.”* (UNESCO, 1983: 21).

b) Educación en Derechos Humanos.

La *educación en derechos humanos*, se inició formalmente con la proclamación de la *Carta de Naciones Unidas*, ya que: *“Los fundadores de la organización se dieron cuenta de que la violación de los derechos humanos había sido una de las causas de la Segunda Guerra Mundial y llegaron al convencimiento de que no se conseguiría un mundo pacífico sin una eficaz protección internacional de los derechos humanos.”* (UNESCO, 1969: 9).

La aprobación de la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, hecha el 10 de diciembre de 1948, dado su fuerte bagaje educativo, impulsó la enseñanza de los *Derechos Humanos*, no sólo por lo que representa en sí misma, sino también por su vocación pedagógica, ya que *Naciones Unidas* intentó hacer de ella un instrumento de trabajo que fuera capaz de provocar una toma de conciencia *verdaderamente popular y universal*, por lo que: *“La Asamblea recomendó a los gobiernos de los Estados Miembros que manifestaran su fidelidad al artículo 56 de la Carta de las Naciones Unidas, valiéndose de todos los medios a su alcance para publicar solemnemente el texto de la Declaración y, después, para disponer que fuera distribuido, expuesto, leído y comentado en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza sin distinción, fundada en la condición política de los países y territorios.”* (NN.UU., 1986: 389), la

Declaración se vio completada con *nuevas Declaraciones*. En su *Quinta Conferencia* (1950), en su *Sexta Conferencia* (1951), y en su *Séptima Conferencia*, la UNESCO generó *Recomendaciones para la enseñanza de los Derechos Humanos*, en todos los niveles educativos desde preescolar hasta escuelas profesionales, incluyendo la educación de adultos y los movimientos juveniles.

En la *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales* de 1974, fueron enlazados como un todo, la educación para la comprensión internacional y los Derechos Humanos. La *Recomendación* hace mención para su implementación, de que esta educación debe basarse: “*En los fines y propósitos de la Carta de las Naciones Unidas, la Constitución de la UNESCO y la Declaración Universal de los Derechos Humanos.*” (UNESCO, 1986: 390).

En abril de 1983, la UNESCO, celebró en París una *Conferencia Intergubernamental*, en la que una vez más, destacó la importancia de la *educación para la paz, la comprensión internacional y los derechos humanos*, como un todo indivisible.

En el marco del cuadragésimo aniversario de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, en 1988, la UNESCO, el Centro de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y la Comisión Canadiense para la UNESCO, celebraron en Montreal un *Congreso Internacional sobre la Educación en Derechos Humanos y en Democracia*, en donde el propio título del *Congreso* relaciona los *Derechos Humanos* con la *democracia* y en la *Declaración* final, con los conceptos de *paz y desarrollo*.

c) La educación para el desarme.

Del 3 al 7 de abril de 1978, la UNESCO llevó a cabo una reunión con el nombre de *Obstáculos para el desarme y formas de superarlos*. Del 9 al 13 de junio de 1979, celebró en París el *Congreso Mundial de Educación para el Desarme*, siendo esta la primera ocasión en que se examinó la vinculación de la educación con los objetivos del desarme y de la paz. Del *Congreso* salieron cuatro peticiones hechas al Director de la UNESCO:

- 1 Inclusión de la *Educación para el desarme* como uno de los medios vitales para los objetivos de la UNESCO.
- 2 Que el uno por mil de los gastos militares, se destine a favor del desarme.
- 3 Refuerzo de la investigación científico-social acerca del desarme, la paz y las relaciones internacionales.
- 4 Instalación de una emisora de radio de la UNESCO que informe y promueva *los objetivos de las Naciones Unidas* sobre el desarme, los derechos humanos y el desarrollo (UNESCO, 1980).

Del 19 al 21 de agosto de 1981, la UNESCO en París, *realizó una consulta* sobre *Educación para el Desarme*, con miras a elaborar un *plan* para ser implementado entre 1984 y 1989. Ese mismo mes y año, del 13 al 17, se celebró en Caracas, Venezuela, el *Seminario Regional de Perfeccionamiento de Profesores* en materia de desarme. (FMANU, 1986; UNESCO, 1986).

Otros eventos que han tenido un impacto en la *Educación para la Paz*, han sido: la constitución en 1946 de la *Federación Mundial de Trabajadores Científicos* (FMTC), una *Federación* muy crítica desde su fundación, hacia la utilización de la ciencia para fines militares, y de manera muy especial, el *Manifiesto Russell-Einstein* de 1955, en el que expresan el peligro que corre la humanidad y también el que *tenemos que aprender a pensar de manera nueva*, una afirmación que ha decir de Xesús Jares, «*encierra una decisiva importancia educativa*» (Jares, Xesús, R., 1999: 66).

La incorporación de la *educación para el desarme* se considera uno de los principales componentes de la *Educación para la Paz*

d) El Plan de Escuelas Asociadas (PEA) a la UNESCO.

En 1953, después de un estudio realizado por especialistas y en una decisión de política oficial, fue creado por la *Conferencia General de la Unesco*, el *Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO*.

“Los Estados Miembros de la Organización, con el asesoramiento de un grupo de especialistas de la educación, decidieron estimular, mediante un programa experimental de actividades educativas, el objetivo constitucional de la Unesco de construir la Paz en las mentes de los hombres.” (UNESCO, 1988: 20).

Por lo que, desde su creación, el PEA-UNESCO, nació como una estrategia de la UNESCO para favorecer la comprensión internacional y la paz, educar para la vida dentro de la comunidad mundial y, unir a los pueblos del mundo, por medio de la educación, pues a decir entonces de sus expertos: *“A menos que se tomen medidas a fin de educar a la humanidad para una comunidad mundial, será imposible crear una sociedad internacional concebida en el espíritu de la Carta de las Naciones Unidas.”* (UNESCO, 1988: 40-44), de ahí que formen *parte integrante del Plan, las visitas de estudio y los intercambios.*

El PEA-UNESCO, responde a dos objetivos fundamentales:

a) Llevar a cabo trabajos experimentales y programas especiales, encaminados a establecer nuevas técnicas, métodos y materiales de enseñanza destinados a la *educación para la comprensión internacional, y*

b) Para: *“Facilitar intercambios de información, correspondencia, materiales didácticos, estudiantes y personal docente entre escuelas de diferentes países.”* (Monclús, Antonio, 1988: 24, citado por Jares, Xesús, R., 1999: 67).

No obstante, la gran interrogante que se planteaba era: *¿Cómo emprender la enseñanza de la Paz?* (UNESCO, 1988: 21). Precisamente, como no se tenía claro cómo hacerlo con exactitud, el *Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO*, nace de manera experimental en 33 escuelas de quince países, con un programa preestablecido sobre cuatro temas fundamentales. En la actualidad son alrededor de cinco mil escuelas en el mundo, las que están incorporadas al *Plan* y trabajan conforme a los planteamientos del PEA-UNESCO.

Los temas a desarrollar-combinar en el transcurso del año escolar, con las materias del currículo escolar fueron y continúan siendo:

- * El estudio de los problemas mundiales y el papel del sistema de Naciones Unidas para resolverlos.
- * La enseñanza de los Derechos Humanos.
- * La enseñanza sobre otros países y otras culturas, considerada como esencial para desarrollar la comprensión internacional de los pueblos, en un mundo cada vez más interrelacionado y por lo tanto, más complejo.
- * Estudio y protección del medio ambiente. En donde la UNESCO ha tenido un papel relevante como precursor del estudio y cuidado del medio ambiente.

Desde 1982, el PEA-UNESCO recomienda, desde el punto de vista metodológico, la utilización del método socio-afectivo que se fundamenta en la combinación de los elementos afectivos y los intelectuales del proceso de aprendizaje. Las actividades recomendadas son una sistematización de las prácticas recomendadas por la *Escuela Nueva*.

3.4. La Tercera Ola. La Investigación para la Paz, como nueva disciplina científica.

La tercera ola, surgió en los años sesenta con el nacimiento de una nueva disciplina científica promovida por el científico social Johan Galtung: la *Investigación sobre la Paz (Peace Research)*, que modificó sustancialmente la concepción que hasta esos momentos se tenía sobre *los estudios para la paz y los conflictos* y consiguientemente sobre las formulaciones que hasta esos momentos había sobre *Educación para la Paz*, debido a su fuerte repercusión en el plano conceptual, ya que provocó todo un proceso de redefinición de conceptos: “Al revisar y reformular el [...] concepto de paz (y de violencia) [...] y desarrollar la teoría gandhiana del conflicto. En el plano pedagógico, [...] se hace hincapié en recuperar las ideas y planteamientos de Paulo Freire, vinculando a la Educación para la Paz un nuevo componente: la educación para el desarrollo.” (Jares, Xesús, R., 2004: 23).

Galtung, es el fundador del *International Peace Research Institute (PRIO)*, fundado en 1959, en Oslo, consideramos que su persona merece una mención muy especial en este trabajo por varias razones:

- Por haber elevado a la *Investigación sobre la Paz*, a la categoría de ciencia social.
- Porque la acuñación de términos que han hecho avanzar a esta disciplina científica, han sido elaborados principalmente por él.
- Porque esta acuñación de términos favoreció que la *Investigación sobre la Paz*, empezara a centrarse ya no en las guerras sino en la creación de una paz duradera, pensada a largo plazo.
- Porque al elevar la *Investigación sobre la Paz*, a la categoría de ciencia social, y definir los conceptos de: paz negativa, violencia estructural y paz positiva, favoreció no sólo el avance de esta ciencia, sino además, la apertura en el mundo de *Centros de Investigación para la Paz*, avocados a estudiar la paz, desde un enfoque multidisciplinar, lo que al mismo tiempo favoreció el inicio de publicaciones sobre el tema «véanse por ejemplo: *Sobre la paz; Los fundamentos de los estudios sobre la paz; Investigaciones teóricas: Sociedad y cultura contemporánea*», entre otros.
- Porque gracias a su esfuerzo, las *Ciencias de la Paz*, como él las llama han avanzado, constituyéndose en cuatro grandes categorías que son:
 - Teorías de la paz
 - Teoría del conflicto
 - Teoría del desarrollo
 - Teoría de las civilizaciones (Galtung, Johan, 2003: 25)

En 1964 se creó la *International Peace Research Asociation* (IPRA), «Asociación Internacional de Investigación para la Paz», cuyo fin ha sido coordinar los diferentes estudios que se realizan alrededor del mundo sobre temas de *Investigación para la Paz* (IpP). En 1975, la propia IPRA creó la *Peace Education Commission* (PEC), «Comisión de Educación para la Paz», con el reconocimiento de la UNESCO cuya labor a partir de ese momento, ha sido coordinar e impulsar todo lo relacionado con la *Educación para la Paz* de la IPRA, ya que *desde su creación, se proclamó la unidad y mutua interacción que debía existir entre investigación, acción y educación para la paz*, lo que favoreció que hacia los años setenta la *Educación para la Paz*, empezara a desarrollarse como consecuencia del desarrollo de la *Investigación para la Paz* y de las actividades de la IPRA.

Las características de la *Educación para la Paz*, desde la *Investigación para la Paz* y que forman parte de la concepción actual de la Educación para la paz y que proponemos, son las siguientes:

- Concepción del proceso educativo como actividad política.
- Integración de la *Educación para la Paz*, para ser efectiva, en el proceso global de cambio social.
- Concepción global del mundo.
- Hincapié en los métodos socio-afectivos y en la participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje.
- Enfoque interdisciplinar.
- Búsqueda de la coherencia entre los fines y los medios, y entre la forma de educar y la forma de vivir.
- Relación orgánica entre la investigación, la acción y la *Educación para la Paz*.
- Orientación hacia la acción.
- Desconfianza en general en las posibilidades de la institución escolar (Jares, Xesús, R., 2004: 23-24).

3.5. La Cuarta Ola. El legado de la noviolencia de Gandhi.

Aquí, lo primero que tenemos que decir es porqué escribimos el vocablo no violencia, junto, pues bien, este vocablo fue acuñado en 1931, por el pedagogo italiano Aldo Capitini, con motivo de una gira que Gandhi realizaba por Europa, y con la unión de ambos vocablos intentó resaltar: *“La fuerza y la especificidad de un nuevo concepto. Entendiéndolo no ya dependiente de la violencia, sino siendo mucho más ambicioso: como un esfuerzo y un recorrido de concienciación para la puesta en práctica de un programa constructivo humanista.”* (López Martínez, Mario, 2003: 89).

Xesús, Jares, R., al respecto señala que este vocablo: *“Lleva consigo un programa constructivo de acción, un pensamiento nuevo, una nueva concepción del hombre y del mundo (por tanto) la noviolencia es más un reto a la pasividad que a la violencia (lo que) nos obliga a utilizarla como una sola palabra, con contenido propio, recurriendo a ese dinamismo creador del lenguaje que es capaz de definir el todo*

nombrando a una parte, que es capaz de dar a la palabra un contenido semántico mucho más amplio del que pudiera desprenderse de su puro origen etimológico, como sucede con múltiples palabras.” (Can, 1983; 8, citado por Jares, Xesús, R., 1999: 67).

Esta cuarta ola, a diferencia de las anteriores, ya no tiene una cronología ni en el tiempo ni en el espacio y presenta una mayor diversidad en sus formulaciones, pues aquí lo que vamos a comentar *grosso modo*, es el legado histórico de la no violencia de Gandhi.

Para Gandhi, *la no violencia* es prácticamente un sacramento y el eje central de su mensaje en lo social, lo económico y lo político y también de su vida política, pública y privada, pues es el principio ético universal al que asocia el concepto de *Satyagraha*, palabra sánscrita que significa «Firme adhesión a la Verdad», en donde *La Verdad* es Dios, y el *ahimsa* (es la acción sin violencia), *una no violencia física y moral, que se hace extensiva a toda forma de vida y obliga a quien la practica a no dañar de ninguna manera a nadie (ni de pensamiento, ni de palabra, ni de obra), a amar a todo y a todos y a hacer siempre el bien*, por tanto *ahimsa* es: “*Una disposición a amar y hacer el bien, aún al que nos injuria.*” (Reyna, José Antonio, 2005: 63). Gandhi consideró a la no violencia infinitamente superior a la violencia y sin límite en su poder, y al mismo tiempo, el medio que él tenía para llegar hasta Dios. De la no violencia solía decir: *Que era su constante compañera, pues en ella encontraba la fuerza y el consuelo necesarios tanto para su búsqueda interior, como para su lucha en pro de la verdad y la justicia.*” (Mohandas Karamanchand, Gandhi, 1920: 19).

Por eso, atribuyó: “*Una importancia capital a esta ley del amor, no solamente como medio indispensable para alcanzar la Verdad, sino como la única arma legítima y efectiva que un hombre puede usar contra la injusticia y el mal.*” (Reyna, José Antonio, 2005: 100).

Con respecto al *Satyagraha*, Gandhi dijo: “*Satyagraha es pura y simplemente una fuerza de espíritu, y en la medida en que se deja abierta la posibilidad de hacer uso de las armas o de la fuerza física o de la fuerza bruta, en esa medida se disminuye la posibilidad para la fuerza del espíritu. A mi modo de ver, ésas son dos fuerzas totalmente antagónicas, y desde el primer momento tuve clara la idea de este*

antagonismo.” (Mohandas Karamanchand, Gandhi, 1968: 155, citado por Reyna, José Antonio, 2005: 66).

Por todo esto fue que Gandhi, estableció la noviolencia para sí mismo:

- Como principio ético universal.
- Como acción social reivindicativa.
- Como actitud positiva hacia todos los seres.
- Como una actitud para comprender, amar y tolerar a todos los seres vivientes, incluyendo a toda la naturaleza.

De ahí, su oposición radical a todas las formas de violencia y de guerra. De la noviolencia manifestó que era el primer artículo de su fe y también el último artículo de su credo. Resumiendo, para Gandhi, la noviolencia es:

- * Una fuerza que pueden usar los individuos y las comunidades.
- * Una actitud ética de vida.
- * Una resistencia con amor.
- * La completa ausencia de mala voluntad.
- * Una forma de vida que debe ser interiorizada.
- * Una fuerza contra la violencia, la opresión, la tiranía, la injusticia, la desigualdad y el racismo.
- * En la vida del ser humano, lo que la luz es, respecto a las tinieblas.

En la *Filosofía de la Noviolencia*, Gandhi exalta la reforma de la sociedad por medios pacíficos y didácticos, por lo que ha tenido una influencia capital en el desarrollo del pensamiento pacifista del siglo XX.

Los principios educativos gandhianos de la noviolencia señalan:

- Que la filosofía y forma de actuar del ser humano están condicionados por dos principios: el *Satyagraha*, y el *ahimsa* y puesto que las dos tienen qué ver con *La Verdad* y *La Verdad es Dios*, entonces estos principios son: «como las

dos caras de una moneda, imposible separar una de la otra» (Mohandas Karamanchand, Gandhi, 1988: 121).

- Que el ser humano consiga su libertad, para lograrlo es indispensable que aprenda a dominar los sentidos y el espíritu, por tanto, la educación debe enseñar este dominio y el servicio a sus semejantes.
- La educación moral y espiritual son básicas, y se recomienda enseñar a los niños la interiorización de períodos de silencio como parte de su vida personal, lo que se considera una manera de nutrir y regenerar al espíritu.
- La educación debe servir para armonizar las cuatro dimensiones del niño: su cuerpo, su intelecto, su sensibilidad y su espíritu.
- Que el niño aprenda a ser autosuficiente en lo mental y en lo espiritual, para lograrlo, se recomienda educar al niño por medio del trabajo, para ello,
- Se recomienda que los niños a partir de los seis años se encarguen del orden, conservación, decoración y limpieza de la escuela y también, que ayuden a sus padres, en la cocina y en general en las tareas del hogar.
- Educar al niño en la teoría del conflicto y en el aprendizaje de las estrategias noviolentas para la resolución de conflictos, ya que para Gandhi, el conflicto no debe separar a las partes, sino unirlos.
- Entrenar a los niños en las estrategias de la lucha noviolenta y en las experiencias educativas de comunidades noviolentas, así como también enseñarles la no-cooperación, la desobediencia civil y la resistencia civil, ante la injusticia institucionalizada, de tal manera que todo en conjunto, favorezca el desarrollo de su fuerza interior, y siempre, desde la doctrina del *Satyagraha*, toda vez que no es un concepto abstracto, sino un programa de acción con bases muy sólidas, pues la idea es destruir los antagonismos no al o a los antagonistas, siendo la idea principal de este entrenamiento el que la justicia y la verdad siempre salgan triunfantes.
- Están prohibidas las riñas y cuando se lleguen a dar, se recomienda se reconcilie a las partes en conflicto.
- Están prohibidos los clanes.
- Los juguetes bélicos están totalmente descartados.
- La disciplina escolar es personal, no impuesta.
- Enseñar al niño a amar su cultura, su lengua, su país.

Para educar al niño en la noviolencia, Gandhi señala como condición imprescindible la coherencia entre los fines que se persiguen y los medios de que se dispone para lograrlo ya que no es posible la realización plena del ser humano, si se niega la realización de los demás.

Gandhi tiene una concepción comunitaria de la educación por lo que señala que ésta no es responsabilidad sólo de la escuela, sino que considera que todas las personas con las que convive el niño son educadoras, por tanto, todos deben participar en su educación.

4. La Educación para la Paz en el Siglo XXI

En nuestros días, la Educación para la Paz es un elemento fundamental en cualquier estrategia de fomento de la convivencia pacífica y armónica. En este apartado se expone la situación actual de las iniciativas que en esta línea se han desarrollado y se desarrollan en México y se repasan las de actual teoría y práctica sobre este tema.

4.1. La situación de la Educación para la Paz en México.

En México, es importante resaltar la labor desarrollada por la *Comisión Nacional de Derechos Humanos*, así como también la realizada por las distintas Comisiones Estatales de Derechos Humanos.

Asimismo, es importante mencionar que la *Comisión Nacional de Derechos Humanos*, está subdividida en varios comités: el de educación básica, el de educación superior, el de educación y sociedad civil y el de educación desde el horizonte del servicio público y la red virtual de Educación Superior en Derechos Humanos.

En cuanto a la educación en *Derechos Humanos* en México, es especialmente relevante el trabajo desarrollado por la doctora Gloria Ramírez, presidenta por América Latina de la *Asociación Internacional de Educadores para la Paz*, miembro de la Academia Mexicana de Derechos Humanos, y coordinadora de la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos en México, constituida como Seminario de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, en el año 2005.

En septiembre del 2002, se realizó en Granada, España, el *I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*, en el que participó la doctora Ramírez, con la ponencia titulada: *Educación en Derechos Humanos, la democracia y la paz en América Latina en el siglo XXI*, en la que resaltó que: “A finales del siglo XX en América Latina emerge, un proceso que construye una perspectiva latinoamericana fortalecida y legitimada en educación en Derechos Humanos. Fortalecida por el movimiento de derechos humanos que hoy incorpora desde cada espacio de la sociedad civil, actividades educativas en derechos humanos y la paz.” (Ramírez, Gloria, 2003: 643).

La Cátedra UNESCO de Derechos Humanos, es reconocida por la UNESCO, como: “Un sistema integral de investigación, docencia, estudio documentación, promoción y difusión en materia de derechos humanos. Asimismo, la Cátedra busca ser un instrumento que facilite la colaboración académica sobre los derechos humanos entre investigadores de alto nivel, expertos y académicos, estudiantes y sociedad civil con investigadores de la UNAM y otras instituciones en México, en América Latina y en el mundo.” (Gloria Ramírez, 2008), toda vez que la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos, responde a la necesidad de desarrollar una reflexión teórica de investigación y enseñanza sobre los *Derechos Humanos* desde el enfoque interdisciplinario de las ciencias sociales.

La Cátedra UNESCO de Derechos Humanos, tiene su antecedente en el *Seminario Permanente sobre Educación Superior y Derechos Humanos*, creado en junio de 1992, por iniciativa de la doctora Gloria Ramírez, profesora e investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El *Seminario* fue y ha sido: Un espacio interdisciplinario de reflexión y análisis sobre el saber de los Derechos Humanos, al que se suman académicos e investigadores de diferentes facultades, centros de investigación e institutos de la (propia universidad), así como de otras universidades públicas y privadas y miembros de Organizaciones no Gubernamentales (ONG's) comprometidas con la docencia y la investigación en Derechos Humanos, y también para fomentar la cooperación intelectual internacional e impulsar el avance y la difusión de conocimientos en Derechos Humanos.

Así como también, en la promoción de estrategias teórico metodológicas que definan y nutran la relación universidad–sociedad civil, en la construcción de una cultura de los derechos humanos, y además, ser un canal de movilidad de investigadores y académicos, así como de interrelación entre universidades, instituciones de educación superior y Organizaciones no Gubernamentales (ONG's), a nivel nacional e internacional, y la construcción de redes de comunicación y de información sobre cuestiones de derechos humanos.

Los principales destinatarios de la Cátedra UNESCO son: académicos e investigadores de universidades públicas y privadas, a nivel nacional e internacional. Docentes e investigadores de educación media y superior, así como estudiantes universitarios y miembros de organizaciones sociales no gubernamentales (ONG's) de derechos humanos con intereses académicos, a nivel nacional e internacional.

El *Seminario Permanente*, es un programa anual, con sesiones mensuales en el que se desarrollan diversas actividades y en el que participan ponentes nacionales e internacionales, se enriquece con la creación de seminarios temáticos y con la organización de seminarios en varios Estados de la República Mexicana, creados como espacios académicos de reflexión y debate sobre varios temas relativos a la problemática general de los derechos humanos.

En 1998, se constituyó el *Seminario Permanente de Derechos Humanos*, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en donde la Comisión Estatal de Defensa de los Derechos Humanos, y la Comisión Nacional de Derechos Humanos, representada por la doctora Ramírez, han tenido un papel relevante en la formación permanente de los profesores y profesoras de dicha Universidad.

Ese mismo año (1998), se creó el *Seminario Permanente “Cultura, Educación y Derechos Humanos”* impartido por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, (FCPyS-UNAM), que se inscribe dentro de las actividades propuestas por el *Programa Universitario de Derechos Humanos y Educación para la Paz del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente* (ITESO), Guadalajara y el Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A.C.

(IMDEC). En este marco, se desarrollan algunas actividades conjuntas y se realiza un taller en el ITESO sobre *Metodología de la Educación en Derechos Humanos*.

En marzo del 2003, la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos, firmó varios convenios de colaboración interinstitucionales para el desarrollo de algunos seminarios:

- Con la Universidad Autónoma de Guerrero, para el desarrollo e implementación del *Seminario de Desarrollo Regional y Derechos Humanos*.
- Con la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, para el desarrollo e implementación del *Seminario de Derechos Humanos*.
- Con la Universidad de Occidente, con sede en los Mochis, Sinaloa, para el desarrollo e implementación del *Seminario de Formación Docente en Derechos Humanos*. (Ramírez, Gloria, 2008).

Asimismo hay que mencionar la maestría en “*Paz y desarrollo*” ofertada por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), y el trabajo realizado por la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A.C. (AMNU), que en agosto de 1988, en coordinación con la Universidad Autónoma de Aguascalientes, el respaldo y asistencia técnica del *Center for International Education and Development*, de la Universidad de Alberta, Canadá y el apoyo económico de la Comisión Canadiense para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), asumieron el proyecto diseñado por el doctor Pablo Latapí Sarre, entonces presidente de la AMNU, para formar de manera teórica-básica, a un equipo de universitarios, maestros y estudiantes prestadores de servicio social, a quienes se formó: “*En aspectos de educación para la paz y los derechos humanos, fundamentada en el estudio de la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Recomendación de la UNESCO sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, el Artículo 3º de la Constitución Política Mexicana y la Ley Federal de Educación (actualmente la Ley General de Educación), así como el marco de referencia elaborado por (el doctor Latapí).*” (Alba Olvera, María de los Ángeles, 1998: 98), así fue como se formó a un grupo de profesores y profesoras que de manera voluntaria participaron, y cuya finalidad fue prepararlos para:

- Diseñar y aplicar experimentalmente una estrategia y una metodología educativa para formar a maestros y alumnos de educación primaria en las actitudes y valores de la paz y los derechos humanos.
- Elaborar una propuesta generalizable al sistema de educación primaria, que consiste en un conjunto integrado y coherente de actividades curriculares para educar en la paz y los derechos humanos.

La finalidad en la formación de este primer grupo de trabajo, fue que ellos a su vez, continuaran reproduciendo las enseñanzas recibidas en forma de talleres, mismos que anualmente ofertan durante una semana, cada verano, desde 1991, dirigidos a profesores y profesoras de educación básica de todo el país. Estos talleres, son: “*Fruto de un convenio firmado por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Asociación Mexicana de Naciones Unidas, la Universitat International de la Paude San Cugat del Vallés y el Instituto de Educación de Aguascalientes.*” (Alba Olvera, María de los Ángeles, 1998: 100).

Actualmente, el proyecto de Educación en los valores de la paz y los derechos humanos de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, cuenta con tres grupos de trabajo. Uno en el Estado de Aguascalientes, coordinado por la Universidad Autónoma de Aguascalientes y el Instituto de Educación del Estado. Otro en el Estado de Chiapas, en coordinación con la Secretaría de Educación del Estado y Servicios Educativos para Chiapas y otro en el Distrito Federal.

De entonces a la fecha, se han producido algunos materiales básicos de trabajo: los Manuales de Educación en valores de la paz y derechos humanos, para maestros de preescolar y de primaria; el documento base del Programa de Educación en valores de la paz y derechos humanos, que señala los fundamentos teóricos, filosóficos, psicológicos, y pedagógicos de la propuesta; una antología y un manual de Educación en valores de la paz y los derechos humanos, para coordinadores de talleres.

A decir de María de los Ángeles Alba Olvera, a partir del ciclo escolar 1997-1998, el Instituto de Educación de Aguascalientes ha proyectado la aplicación de un programa de Educación en valores para todo el Estado, el cual se diseña a partir de la

propuesta de Educación en valores de la paz de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas.

Entre 1995-1996, la Universidad Autónoma de Aguascalientes, creó la Especialidad en Educación y Derechos Humanos, de la que ya hay egresados.

A la fecha, el proyecto de Educación en valores de la paz y derechos humanos de la Asociación Mexicana de Naciones Unidas, cuenta con tres grupos de trabajo: uno en el Estado de Aguascalientes (en coordinación con la Universidad de Aguascalientes y el Instituto de Educación del Estado); otro, en el Estado de Chiapas (en coordinación con la Secretaría de Educación Pública del Estado y de los Servicios Educativos para Chiapas), y una más, en la ciudad de México, los que en conjunto, a la fecha, han capacitado a más de 1.200 profesores.

Durante el ciclo escolar 1995-1996, la Secretaría de Educación Pública-Puebla, inscribió a tres escuelas al *Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO*: el Centro Escolar “José María Morelos y Pavón”; la Escuela Secundaria Técnica # 2 “Francisco I. Madero” y la Telesecundaria # 68 “Vicente Guerrero”, en el año 2000, se incorporó la Escuela Secundaria Técnica # 79 y en el 2003, el Centro Escolar Comunitario del Sur “Lic. Manuel Bartlet Díaz”, los que han venido trabajando desde su inscripción conforme a los lineamientos señalados en los *Manuales de Educación en valores de la paz y los derechos humanos*, elaborados por la Asociación Mexicana de Naciones Unidas, para la enseñanza básica, mismos que son aplicados conforme al criterio de los profesores, y también, conforme a los lineamientos del Programa PEA-UNESCO.

No obstante todo lo anterior, es importante mencionar que en México no tenemos una propuesta concreta de *Educación y Cultura de Paz*, sin embargo, hay que reconocer que se han venido trabajando aspectos relacionados con la paz y los derechos humanos, tanto por parte de la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos como por la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A.C. (AMNU), a lo anterior hay que agregar, el apoyo que la Comisión Nacional de Derechos Humanos, ha venido brindando a la Secretaría de Educación Pública para promover en la ciudad de México y a nivel estatal, la enseñanza de los derechos humanos en las escuelas de enseñanza básica.

Asimismo, hay que mencionar que el 23 de noviembre del año 2004, el Subdirector Técnico de la Secretaría de Educación Pública en México, Edgar Montalvo Gutiérrez, acompañado de un asesor de la misma Secretaría, Adrián Castelar, invitados por el *Movimiento Eurosocial*, vinieron, junto con los representantes de 21 países latinoamericanos más, a Málaga, España, a observar cómo se trabajaba la Educación para la Paz, a los que además se hizo entrega de materiales audiovisuales relacionados con temas de Educación para la Paz.

Los representantes latinoamericanos fueron atendidos por el doctor José Antonio Binaburo Iturbide, Coordinador de la *Red Andaluza "Escuela: Espacio de Paz"*. Esta visita se ha visto reflejada:

Primero, en los nuevos *Programas Integrales de Formación Cívica y Ética*, elaborados por la Secretaría de Educación Pública, para primaria y secundaria, en los que se han incorporado temas de derechos humanos y de resolución noviolenta de conflictos, con los que se busca que los estudiantes desarrollen la capacidad de juicio y de acción moral mediante la reflexión y el análisis crítico de su persona y del mundo en el que viven, con apego a los principios de la democracia y las leyes mexicanas.

Segundo – Promover capacidades que permitan a los estudiantes desarrollar su potencial personal, de manera sana, placentera y responsable, libres de violencia y adicciones, y

Tercero – Fortalecer en la niñez, una cultura política democrática, con su participación activa en asuntos de interés colectivo para la construcción de formas de vida incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias que enriquezcan el sentido de pertenencia a su comunidad, su país y la humanidad.

En una primera etapa, se han elaborado y entregado, para el curso 2008-2009, los libros de texto gratuitos para los alumnos de primaria, para el curso siguiente (2009-2010), se prevé la entrega de los libros de texto a los alumnos de secundaria.

También, hay que destacar el programa *Contra la violencia eduquemos para la paz: por mí, por ti y por todo el mundo* que la Secretaría de Educación Pública, el

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la organización civil *Grupo de Educación Popular con Mujeres* (GEM) han venido promocionando desde el año 2000, al interior de algunas escuelas primarias de la ciudad de México, (principalmente, las que se ubican en las zonas más marginadas, las que para noviembre del 2006, eran ya 1.461), y cuyo objetivo es el desarrollo de: “*Habilidades sociales y afectivas para frenar la violencia, el insulto y la discriminación, que suponen una realidad cotidiana para muchos (niños) en un país (en) donde la pobreza golpea a la mitad de la población*” (Nota del 17/11/2006, de Juan Ramón Peña, de *El Mundo*). Aunque aquí recogemos algunas opiniones de algunos directores de las escuelas con respecto a la implementación del programa:

- *Se necesitaría reforzar el desarrollo de habilidades en el maestro [...]*
- *Muchos docentes no están preparados adecuadamente para aplicar el programa y*
- *Otros no desean hacerlo o*
- *Su comportamiento resulta incoherente con lo que predicán*
- *Una hora a la semana no basta*
- *Ni las dos horas mensuales (antes quincenales) que esta escuela de una zona conflictiva de la capital dedica a asesorar a los padres [...]* (Nota de Juan Ramón Peña, de *El Mundo*, del 17/11/2006).

Asimismo, el 30 de noviembre del 2006, la Secretaría de Educación Pública y el Ministerio de Educación y Ciencia de España, a través de la Consejería de Educación de la Embajada de España en México, firmaron un *acuerdo de colaboración* para impartir un curso-taller titulado: “*Educando para la Paz*” dirigido a estudiantes de licenciatura en pedagogía y ciencias sociales de los últimos semestres, y a educadores y educadoras en servicio, cuyo objetivo es la formación de los educadores de México en los conceptos e instrumentos básicos de la *Educación para la paz*, la formación de valores democráticos y la resolución no violenta de conflictos, encaminado a promover una *Cultura de paz* al interior de la sociedad mexicana, a través de la educación en las escuelas.

No obstante todo lo anterior, hay que destacar que aún cuando hay destellos para promover una *Cultura de paz* al interior de la sociedad mexicana, hasta el día de hoy, aún no se ha concretado una propuesta concreta y seria para ser implementada de manera transversal en la educación básica ni en ningún otro nivel educativo de enseñanza, por lo que, nos aventuramos a pensar que nuestra *Propuesta de Educación y Cultura de paz* (PdEyCP), en una primera etapa elaborada ex profeso para la educación básica de la ciudad de Puebla, puede tener una muy buena acogida, no sólo al interior de las autoridades educativas del Estado de Puebla, sino también por parte de las autoridades educativas de otros Estados y de la propia Secretaría de Educación Pública, pues finalmente, la propuesta no tiene otro objetivo que coadyuvar a la construcción de un futuro mejor para México y las generaciones venideras.

4.2. La Educación para la Paz en la actualidad.

Como hemos visto, la *Investigación para la Paz*, en el tiempo, abrió un campo muy amplio y muy rico de investigación, entre ellos la *Educación para la paz*, que en el tiempo se ha enriquecido y fortalecido enormemente, gracias a los hallazgos de la *Investigación para la Paz*, por lo que actualmente, y conforme a la propia evolución de esta ciencia, en la actualidad se considera que la *Educación para la Paz*, debe velar por la construcción de sociedades democráticas convivenciales, que fomenten la igualdad, la justicia, y la generosidad y rechacen la violencia en todas sus formas.

Para lograrlo, se considera que la *Educación para la Paz*, no debe circunscribirse a realizarse solamente en los centros educativos, sino que se ha empezado a ver la necesidad de involucrar no sólo a la familia, sino además, al contexto político, económico y sociocultural, así como también a los medios masivos de comunicación, muy particularmente a la televisión, la publicidad y el internet, así como también, la práctica de disciplinas que conlleven el establecimiento de la armonía física, mental y espiritual en el ser humano, y cuya práctica le aporte un bienestar integral, siendo dos de ellas, la meditación trascendental china y el yoga, concretamente el *Hatha-yoga* (o yoga físico) y el *Radja-yoga* (o yoga mental), los que además como bien señaló Gandhi, tienen la cualidad de *nutrir y regenerar al espíritu* y gradualmente van llevando al ser humano al dominio de los sentidos y del espíritu.

En la actualidad, los teóricos de la *Educación para la paz*, como Xesús Jares, R., por ejemplo, proponen educar para la convivencia democrática, solidaria y plural, el respeto, el respeto de los derechos humanos y la dignidad de la persona, la justicia social, la empatía, el diálogo, la solidaridad, la noviolencia, el desarrollo de la reflexión crítica, el laicismo, la ternura, el perdón, la aceptación de la diversidad y el apoyo a los más necesitados, la felicidad, la esperanza, la solución de conflictos mediante la mediación, el desarrollo de la paz personal y la paz ecológica, o como Francisco Jiménez Bautista, que también propone el desarrollo de la *paz social*, de tal manera que todo en conjunto lleve a equilibrios dinámicos a la sociedad, que le permitan construir cada vez, mayores espacios de *Cultura de paz* que en el tiempo confluyan al establecimiento de una *Cultura de paz holística*, esto es, «a nivel mundial», sin olvidar que: “*Conflicto y convivencia son dos realidades sociales inherentes a toda forma de vida en sociedad.*” (Jares, Xesús, R., 2006: 17).

Pues, a decir de Jares: “*La convivencia hace referencia a contenidos de muy distinta naturaleza: morales, éticos, ideológicos, sociales, políticos, culturales y educativos, fundamentalmente. Contenidos que podemos agrupar en tres grandes categorías:*

- 1) *Contenidos de naturaleza humana: el derecho a la vida y la pasión de vivir, la dignidad, la felicidad, la esperanza.*
- 2) *Contenidos de relación: la ternura, el respeto, la noviolencia, la aceptación de la diversidad y el rechazo de cualquier forma de discriminación, la solidaridad, la igualdad.*
- 3) *Contenidos de ciudadanía: la justicia social y el desarrollo, el laicismo, el Estado de derecho, los Derechos Humanos.*” (Jares, Xesús, R., 2006: 20).

Por tanto, la convivencia democrática, solidaria y plural. Es un modelo asentado en el Estado de derecho para el *cumplimiento* de los *Derechos Humanos*, pensado para favorecer el respeto de la dignidad de las personas, la igualdad y la justicia social, inherentes a todo ser humano, ya que sin el respeto de los derechos humanos no hay ni democracia, ni libertad, ni tampoco seguridad:

Involucrar a las *familias* en el proceso de educar para la convivencia pacífica, ya que es en la familia en donde se inicia la socialización del ser humano y en donde aprende los primeros hábitos de convivencia.

Involucrar al *sistema educativo* en la implementación de una *Educación para la Paz*, que conlleve a la construcción de espacios crecientes de *Cultura de Paz*, debido a que la escuela es el segundo ámbito de socialización del ser humano y el espacio por excelencia en donde se forma y se construye la cultura y se da forma al tipo de sociedad de una nación.

Involucrar al *contexto político, económico y sociocultural*, porque las políticas educativas están determinadas desde el contexto político y estas decisiones son las que en última instancia determinan el tipo de sociedad de cada país y como hemos visto, en el *Capítulo II, Contextualización de la Educación en México (1810-2008)*, las políticas educativas del Estado Mexicano, desde su *Independencia* hasta nuestros días, han estado encaminadas a favorecer el desarrollo del aparato productivo.

No obstante, hay que decir que dados los tiempos actuales, es tiempo ya de desarrollar a través de la educación y de la sociedad en su conjunto, la calidez humana, pues actualmente, también es claro que lo que el país necesita –y quizá la economía mundial-- es «*Una Economía con Rostro Humano*» (ver Anexo 7), en donde se privilegien no sólo los valores de la eficiencia y la calidad productiva –desde el punto de vista productivo-laboral--, sino que estos además, tienen que ir acompañados de los valores que convierten al ser humano en un verdadero ser humano, pues de lo contrario, en unos años más, terminaremos exterminándonos unos a otros y nadie, absolutamente nadie, estará a salvo, sin importar cuánto haya acumulado cada uno, pues se está dejando caer sobre los hombros del *grueso* de la sociedad, un cúmulo enorme de injusticias que no corresponden de ninguna manera a su calidad de seres humanos, ni a su dignidad humana.

Por tanto, es *urgente* reestructurar el modelo económico que priva en nuestro país «y en el mundo» y en consecuencia replantear los fines y objetivos de la educación, quedando claro, que se tiene que formar a la gente para la reproducción de la sociedad,

no obstante, es hora de replantearnos la educación *para qué, en qué, y cómo y con valores formamos a los seres humanos*.

De ahí que, a mi modo de ver, resulte impostergable tomar conciencia de que en México la vida de los seres humanos debe empezar a desarrollarse en una relación pacífica y armónica consigo mismo y con los demás (incluyendo a la naturaleza y a todos los seres vivientes), en donde prive la libertad y la justicia social, lo que redundará en beneficio de la sociedad mexicana y de la humanidad en su conjunto, pues cada vez son más las teorías que demuestran la causa y el efecto como complementarios y recíprocos: “*De todos los fenómenos: físicos, biológicos, psicológicos, sociales y culturales.*” (Capra, Frido, 1985: 307, citado por Cortés González, Alfonso, 2008: 2), ya que la ciencia ha pasado de una concepción individualista de la realidad a una concepción orgánica.

Por su parte Victoria Camps Cervera, con respecto a la construcción de una Cultura de Paz, estima que: “*En términos de crecimiento económico, un mundo en paz, más seguro, y más humano proporcionaría una estabilidad a las inversiones enormes, y al mismo tiempo ampliaría el mercado, y sobre todo lo que es más importante y fundamental: sería un modelo más justo, solidario y la vida más apacible y se podría disfrutar con mayor intensidad.*” (Camps Cervera, Victoria, 2000: 104, citada por Cortés González, Alfonso, 2008: 4).

Involucrar a los *medios masivos de comunicación*, y muy particularmente a la *publicidad* y al *internet* en la construcción de una *Cultura de Paz* – debido a: “*La gran capacidad que (tienen estos medios) de comunicación para transmitir valores y crear cultura [...] volviendo cotidiano todo aquello que en ellos aparece constantemente.*” (Cortés González, Alfonso, 2008: 1-2).

Aquí considero muy importante *hacer hincapié* en la última oración de Alfonso Cortés, cuando dice «*volviendo cotidiano todo aquello que en ellos aparece constantemente*» ya que este comentario se refuerza con el comentario de Edward Donnerstein, profesor de *Comunicación y Psicología* en la Universidad de California, cuya área de investigación es precisamente *la violencia en los medios de comunicación*, que asegura: “1. *La violencia emitida por televisión contribuye a la aparición de una*

serie de efectos antisociales en los espectadores. 2. Hay tres tipos principales de efectos provocados por la violencia televisada. Estos son: a) Aprendizaje de actitudes y conductas agresivas. b) Insensibilidad ante la violencia y c) Temor a ser víctima de la violencia [...].” (Donnerstein, Edward, 1998: pp. 46-47).

Educar en el respeto, ya que en el tiempo, se han ido perdiendo los valores del respeto de las normas básicas de convivencia, esos que nuestros abuelos llamaban modales de buena educación o de urbanidad, lo que ha provocado un deterioro de la convivencia armónica en las relaciones sociales de todo tipo.

Educar para el diálogo, porque como apuntala la *Pedagogía de la convivencia*, de Xesús Jares, en el mundo, la polémica ha sustituido al diálogo y sin éste, simplemente *no hay convivencia*, y a mi modo de ver «continúa», la polémica va desuniendo a los seres humanos, en lugar de crear lazos de fraternidad, solidaridad, empatía y convivencia, mismos que según Freire, se ha de realizar con humildad. Así mismo, *la pedagogía de la convivencia*, considera el diálogo como: “*Un factor esencial para dar y mejorar la calidad de vida de las relaciones humanas [...], cuando se rompe el diálogo, se está imposibilitando la posibilidad de la convivencia en general y de poder resolver los conflictos en particular.*” (Jares, Xesús, R., 2006: 23).

Educar para la solidaridad, porque la solidaridad es considerada una cualidad del ser humano que hay que empezar a educar desde la más tierna infancia, ya que es una manera de potenciar lo que de humano tiene el ser humano, lo que al mismo tiempo le produce felicidad, pues quien gusta de hacer el bien, se regocija en lo interno con sus resultados, aunque los demás no lo identifiquen.

A decir de Xesús, Jares: “*Desde el punto de vista educativo, es importante que la solidaridad forme parte de las diferentes instancias sociales: familia, escuela, asociaciones de vecinos, etc., debiendo ser un elemento presente en los diferentes ámbitos de convivencia (esto es) que la solidaridad forme parte de la cultura.*” (Jares, Xesús, R., 2006: 25).

Educar para la no violencia – por dos grandes preceptos que enmarcan a la no violencia: primero, *por la prohibición que tiene para no hacer uso de ninguna forma*

de violencia, y como hemos visto, Gandhi consideraba que la noviolencia era infinitamente superior a la violencia y sin límite en su poder, y que la *Ley del ser humano* no era la destrucción, por tanto, la fuerza de la noviolencia era la fuerza más grande que existía a disposición de la humanidad, ya que para él, hacer uso de cualquier forma de violencia, disminuye proporcionalmente la fuerza del espíritu, de ahí su oposición radical a la violencia; y como consecuencia de lo anterior, obliga a quien la practica a no dañar de modo alguno a nadie (ni de pensamiento, ni de palabra, ni de obra), amén de que le enseña a aprender a amar a todo y a todos y a hacer siempre el bien.

Para educar al niño en la noviolencia, Gandhi señala como condición imprescindible la coherencia entre los fines que se persiguen y los medios de que se dispone para lograrlo ya que para él, no es posible la realización plena del ser humano, si se niega la realización de los demás. Para Gandhi, la educación debía servir como ya hemos dicho, para armonizar las cuatro dimensiones del niño: su cuerpo, su intelecto, su sensibilidad y su espíritu, lo que se lograría enseñando a los niños a interiorizar períodos de silencio, lo que al mismo tiempo, les permitirá nutrir y regenerar el espíritu.

Educar dentro del laicismo – porque a decir de Jares: “*El laicismo es un principio indisociable de la democracia y la mejor opción para respetar todas las creencias en un Estado democrático. Laicidad y libertad de conciencia son conceptos que se requieren* «el subrayado es del autor».” (Jares, Xesús, R., 2006: 26).

Educar para la ternura, porque desafortunadamente, este derecho considerado por Luis Carlos Restrepo, como: «*Un derecho de la vida cotidiana*» (Restrepo, Luis Carlos, 1994: 9), es, culturalmente hablando, una cualidad intrínsecamente reconocida *prácticamente sólo en las mujeres*, por tanto, ha sido excluida del sentir, del pensar y del actuar de los hombres, ya que se les educa como bien señala Restrepo «*para la dureza emocional y la autoridad a toda prueba*», dejando de lado que los seres humanos somos altamente afectivos, por tanto, la afectividad es una: “*Necesidad vital de los seres humanos [. . .] (de ahí que), la alfabetización de la afectividad y la ternura (deben) ser un objetivo prioritario de todo proceso educativo.*” (Jares, Xesús, R., 2006: 28), pues indudablemente, la ternura es también otro tipo de lenguaje.

Educar para el perdón, en principio, porque elimina la violencia, por tanto, se le debe incorporar como una estrategia inherente a la cultura de la reconciliación entre partes, ya que sustituye: “*La viciosa espiral ascendente de la violencia por la virtuosa espiral del respeto mutuo.*” (Ignatieff, 2004, citado por Jares, Xésus, R., 2006: 29).

Educar para la aceptación de la diversidad y el compromiso con los más necesitados, ya que es importante empezar a paliar las desigualdades sociales y escolares que se producen al interior de los centros educativos, en los que se legitiman las desigualdades sociales como *naturales* haciéndolas aparecer como solamente atribuibles a *las capacidades y las aptitudes* de cada individuo y no a los fines y objetivos que se persiguen a través de la educación, cuyo papel hasta hoy, ha sido la reproducción del modo de producción y la legitimación de las estructuras sociales, es decir, de poseedores y desposeídos.

Educar para la felicidad, porque nuestra sociedad es feliz sólo por instantes, a veces fugaces, es decir, nos sentimos felices cuando logramos un ascenso, cuando logramos comprarnos *algo* que queremos o que hemos anhelado por algún tiempo, cuando logramos ingresar a trabajar al lugar en el que siempre hemos querido hacerlo, cuando llega alguien muy amado, cuando nos hace caso *el chico o la chica* que nos gusta, cuando compartimos con nuestros amigos y amigas, «lo que generalmente suele estar asociado al consumo de alcohol, de tabaco y en ocasiones, incluso de drogas de todo tipo», etcétera, lo que hace que desafortunadamente esa felicidad *nos dure sólo ratitos*, «si esto lo vemos desde la inmensidad del tiempo de nuestras vidas aquí y ahora» consecuencia de que desafortunadamente, *culturalmente hemos aprendido que la felicidad está fuera y no dentro de nosotros, es por eso que la depositamos en las personas, en los objetos y en las cosas.*

Consecuencia esto de que, ni la educación familiar ni la educación escolar, y mucho menos los medios masivos de comunicación, nos hablan de la capacidad creadora, generadora y reproductora de felicidad, armonía y paz que tiene el ser humano de ser feliz consigo mismo, y que al lograrlo, lo irradia hacia todos y todo lo que tenga cerca, de ahí la urgente necesidad de una educación global que *educe y reeduce integralmente* al ser humano, esto es, considerando todos los elementos que desde la antigüedad se reconocen en él y que Gandhi reconoce muy bien, cuando señalaba que la

educación debía ser encaminada a armonizar todas las dimensiones del niño: su cuerpo, su intelecto, su sensibilidad y su espíritu, por tanto, es hora de educar al ser humano para que, en principio, aprenda a ser feliz consigo mismo, lo que le llevará a ser feliz y a vivir en clave de paz y armonía consigo mismo y con los demás, incluyendo al medio ambiente.

Educar para la esperanza, Jares, señala, no sin sobrada razón, que dados los tiempos que se viven, la esperanza es «*un requisito educativo y de salud psíquica importante*» y puesto que la esperanza es una cualidad del ser humano, es esencial educarla y alimentarla desde la escuela, la familia el medio ambiente social, etcétera, por tanto, desde todos los ámbitos se debe de pugnar por construir ámbitos de esperanza para las capas más desprotegidas de la sociedad, pues es tiempo de vivir, pensar y actuar en claves de: solidaridad y empatía, y por tanto, de construir y reconstruir caminos y posibilidades de cambio, desde el principio ético de la verdad, desde el principio gandhiano de búsqueda y firmeza de la verdad.

Educar para la resolución noviolenta de conflictos mediante la mediación – ya que: “*Como consecuencia del legado filosófico-ideológico de la noviolencia, de la Teoría crítica de la educación, la Investigación para la paz, y desde el modelo crítico-conflictual noviolento de la Educación para la Paz, el conflicto se asume como lo que realmente es, un proceso natural, necesario y potencialmente positivo para las personas y grupos sociales.*” (Jares, Xesús, R., 2001: 34), por lo que Jares, recomienda la *mediación*, dado su carácter educativo y su enorme potencial tanto en la resolución noviolenta de conflictos, así como también para la construcción-interiorización de los alumnos, de hábitos democráticos, en donde el respeto *hacia y para el otro* ocupan un lugar privilegiado, lo que al mismo tiempo favorece el *diálogo* y la *negociación* noviolenta entre las partes implicadas.

Educar para el desarrollo de la paz personal, porque como ya se ha mencionado, mientras al ser humano no se le enseñe a desarrollar su paz personal/interna/espiritual resulta prácticamente imposible pensar en una paz mundial, pues lo que cada uno tiene consigo, es lo que comparte con los demás, y lo que cada uno es, es con lo que impregna todo y a todos a su alrededor.

Educar para la Paz Ecológica o Paz Gaia, es claro que no es posible un desarrollo humano sostenible para toda la humanidad, si no se respeta y se tiene en cuenta al Planeta como un ser viviente, y en íntima relación no sólo con la humanidad, sino con todo lo animado y con todo lo inanimado, ya que como apuntábamos renglones arriba, la ciencia ha pasado de una concepción individualista a una concepción orgánica del mundo, es decir, el mundo como un todo, por tanto, lo que afecta a unos, afecta a todos y lo que beneficia a unos, beneficia a todos.

Para complementar la propuesta de Jares, considero importante agregar algunos otros aspectos a integrar para una *Propuesta de Educación para la Paz*, promovidos por la *Red Andaluza "Escuela Espacio de Paz"*, para que dicha propuesta sea lo más integral posible, estos aspectos serían: la educación intercultural, la educación para el desarrollo, la educación para el desarme y la educación para la ciudadanía.

Desafortunadamente, en contraposición a los valores de la paz, hemos construido sociedades violentas, duras e insensibles ya que suelen educarnos para esconder nuestros sentimientos, lo que ha provocado que en general, el ser humano esconda la parte más bella y sensible de sí mismo, excepto claro, con aquellos que son *objeto de su amor*.

Es tiempo pues, de *Educar* para la construcción de una *Cultura de paz* al interior de la sociedad mexicana la que no se logrará mientras continúen privando la injusticia y la desigualdad social, consecuencia histórica de los modelos socioeconómicos y educativos implementados en el país, desde su *Independencia* (1810), hasta nuestros días, por tanto, es hora de tomar conciencia de la importancia que tiene educar las emociones y también de que se eduque al ser humano para que no le avergüence mostrarlas o hablar de ellas pues finalmente, son parte de aquello que cada uno tiene de *humano*, por lo que su formación-interiorización son lo que finalmente nos convierte en *verdaderos seres humanos*, ya que en los tiempos que vivimos es tiempo de aprender el papel que juegan las emociones del ser humano en la vida cotidiana, las que, a decir de Luis Carlos Restrepo «*hasta hace poco se las consideraba un estorbo, como es el caso de la investigación científica*».

Afortunadamente, la gente de ciencia es cada vez más proclive a: “*Reconocer que lo típicamente humano, lo genuinamente formativo, no es la operación fría de la inteligencia binaria, pues las máquinas saben mejor que nosotros, decir que dos más dos son cuatro. Lo que nos caracteriza y diferencia de la inteligencia artificial es la capacidad de emocionarnos, de reconstruir el mundo y el conocimiento a partir de lazos afectivos que nos impactan. La frialdad del discurso científico no es otra cosa que una expresión de las lógicas de guerra que se han insertado en la producción de conocimiento.*” (Restrepo, Luis Carlos, 1994: 25-26).

De ahí, que lo que hay que entender en estos momentos es que, de lo que se trata, es de desarrollar e inculcar en el ser humano, todo aquello que potencie lo que de *humanos* tenemos todos y cada uno de nosotros, lo que en el tiempo nos llevará a una grata convivencia familiar y social, todo ello enmarcado, desde la *Educación y la Cultura de paz y la Ética del cuidado* individual y social.

Desde la *Ética del Cuidado*, Irene Comins Mingol sugiere re-aprender: “*El cuidado y hacerlo extensivo a toda la humanidad. Educarnos en el cuidado para que éste deje de ser un rasgo de género, específico del ámbito femenino y pase a ser un rasgo de humanidad, específico del ser humano.*” (Comins Mingol, Irene, 2003: 89), pues no olvidemos que la *construcción de otro mundo ¡es posible!*

5. LAS TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN CULTURAL Y EL DESVELAMIENTO DE LA VIOLENCIA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Como hemos visto, la *Investigación sobre la Paz*, en el tiempo, abrió un campo muy amplio y muy rico de investigación dentro de las Ciencias Sociales; uno de los más fértiles frutos ha sido precisamente el educativo, porque es a través de la educación como se comunican de generación en generación la cultura de paz y la cultura de violencia. Estudiando las *Teorías de la Reproducción*, se puede conocer la forma en que se transmite la *violencia cultural* (o invisible), propia del proceso educativo y por tanto, la manera en que se conforman los modelos concretos de comportamiento de hombres y mujeres que a su tiempo se incorporan a la sociedad y al proceso productivo, legitimando y reproduciendo esquemas indeseables. De ahí que las *Teorías de la*

Reproducción explican el compromiso y los objetivos de la escuela, como a continuación veremos.

a) Louis Althusser.

En 1969, Louis Althusser, hace un análisis de la *Teoría Marxista del Modo de Producción*, siguiendo a Marx, a Gramsci y a Lenin, desde donde explica la forma en la que se reproduce la fuerza de trabajo competente y diversamente cuantificada en las sociedades capitalistas, al margen de la producción. En este análisis desvela la forma en la que la escuela como parte del *Aparato Ideológico del Estado* (AIE), y cuya función es la *dominación*, no sólo dota a los alumnos de las «habilidades» necesarias para la reproducción de las relaciones de producción, sino que al mismo tiempo, y de manera simultánea, reproduce su sumisión a las reglas del orden establecido, señaladas como de «buen comportamiento». A través del proceso educativo, se interioriza: “*La adecuada actitud que debe observar (cada uno) según el puesto que está «destinado» a ocupar, todo agente de la división del trabajo: reglas de la moral, de la convivencia cívica y profesional, lo que, hablando claramente, significa reglas del respeto de la división técnico-social del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por medio de la dominación de clase. En la escuela también se aprende [...] a «gobernar bien» [...] a «hablar bien» a los obreros, etcétera.*” (Althusser, Louis, 1977: 74).

Es decir, la escuela reproduce la capacidad de manejar convenientemente la ideología dominante, ya que durante el proceso educativo los alumnos, son «impregnados» de una ideología en diversos grados para que «conscientemente» realicen «su tarea», lo que se da como consecuencia de que la escuela es presentada por las clases en el poder, como una institución neutra y desprovista de ideología, por aquello de su laicidad.

En la transmisión-reproducción de esta ideología, la escuela y la familia van aparejadas, ya que tienen un papel relevante como *Aparatos Ideológicos del Estado dominantes*, y por tanto, determinantes en la reproducción de la ideología y de las relaciones de producción que como sabemos son de explotación y por tanto, impregnadas de violencia estructural y cultural. Los *Aparatos Ideológicos del Estado* (AIE) son: el religioso, el escolar, el familiar, el sindical, el de la información, el

jurídico, el político y el cultural. Para la perpetuación de los sistemas de reproducción capitalista, se combinan lo político, lo cultural y lo jurídico, junto con el ejército, que forma parte del *Aparato Represivo del Estado* (ARE).

La reproducción ideológica de dominación, se logra como consecuencia de que en la escuela, a los niños se: “Les inculcan durante años, precisamente durante los años en que el niño es extremadamente «vulnerable», acorralado entre el Aparato de Estado familiar y el Aparato de Estado escuela, diversas «habilidades» inmersas en la ideología dominante (lengua, cálculo, historia natural, ciencias, literatura), o bien, simplemente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía). Más o menos en el sexto año una enorme masa de muchachos van a parar a «la producción»: son los obreros o los campesinos pobres. Otra parte de la juventud escolar continúa: dale que dale, sigue un poco más adelante, para quedarse a mitad de camino y rellenar los puestos de los pequeños y medios cuadros, empleados, pequeños y medianos funcionarios, pequeños burgueses de todo tipo. Una última parte llega hasta la cumbre, bien para caer en un semi-paro intelectual, bien para convertirse, además de «intelectuales del trabajo colectivo», en agentes de la explotación (capitalistas, managers), en agentes de la represión (policías, políticos, administrativos, etc.) y en profesionales de la ideología (sacerdotes de todo tipo, la mayoría de los cuales son «laicos» convictos).” (Althusser, Luis, 1977: 96-97).

Así pues, Althusser, nos describe la manera en cómo la escuela desde su pretendida, neutralidad y falta de ideología, esconde muy bien cuál es su papel en la reproducción de las relaciones de producción garantizando así, no sólo la sumisión de los seres humanos a las reglas del orden social establecido, sino también la legitimación y perpetuación ideológica del aparato productivo y de las sociedades injustas y desiguales. En dicha reproducción, a decir de Althusser, la escuela y la familia van aparejadas.

b) Samuel Bowles y Herbert Gintis.

Bowles y Gintis, en su *Teoría de la Correspondencia*, analizan la *correspondencia* existente entre la relación social de la educación y el trabajo, explicando la capacidad que tiene el sistema educativo para producir una fuerza de

trabajo *dócil y fragmentada*, basada fundamentalmente en la instrucción escolar, a la que consideran central en este proceso, por lo que consideran al sistema educativo: *Un elemento integral en la reproducción de la estructura de clases de la sociedad capitalista.*” (Bowles, Samuel y Gintis, Herbert, 1985: 169).

Asimismo, analizan la *correspondencia* entre la reproducción de las relaciones de poder y propiedad y la perpetuación de estas relaciones al interior de la sociedad, mismas que se dan a través de un proceso que los autores llaman, de *reproducción de la conciencia*, la que se garantiza a través de la familia y el sistema educativo, estrechamente relacionados con la formación de la conciencia y la personalidad del ser humano.

También, analizan la *correspondencia estructural* que se da entre las relaciones sociales y las relaciones de producción, ya que la escuela no sólo forma en los alumnos, los hábitos y conductas que se consideran laboralmente deseables, acostumbrándolos a una serie de relaciones sociales, similares a las de un lugar de trabajo, como consecuencia de que las relaciones sociales de la educación son una réplica de la división jerárquica del trabajo, con lo que se acostumbra al alumno a las: *“Relaciones jerárquicas, reflejadas en las líneas de autoridad verticales que van de administradores a maestros, a estudiantes.”* (Bowles, Samuel y Gintis, Hebert, 1985: 176).

De esta manera, se enajena y se fragmenta la voluntad y la personalidad del ser humano, reflejadas en la falta de control que tiene el alumno sobre su educación y en la competencia que los propios sistemas educativos promueven, a través de una constante evaluación y clasificación meritocráticas, establecidas a través de un sistema de calificaciones y otras recompensas externas, lo que propicia una constante competencia institucionalizada entre alumnos que en ocasiones, incluso llega a ser destructiva entre ellos mismos.

Asimismo, señalan que en la reproducción de las relaciones sociales de producción, la familia juega un papel importante, pues en su investigación observaron que: *“Hay una tendencia a que las familias reproduzcan en su prole una conciencia no sólo adaptada a la naturaleza objetiva del mundo del trabajo, sino una para prepararla para las posiciones económicas aproximadamente comparables a las suyas*

propias. Si bien estas tendencias pueden ser contrarrestadas por otras fuerzas sociales (la instrucción escolar, los medios, los cambios en la estructura ocupacional acumulada), siguen representando una parte importante de los procesos de la transmisión intergeneracional del estatus observado [...].

No obstante, en aspectos esenciales, la familia manifiesta patrones sociales que son muy poco característicos de las relaciones sociales de la producción [...]. Es precisamente debido a que la estructura familiar y las relaciones capitalistas de la producción difieren en sentidos esenciales que nuestro análisis considera que la instrucción escolar desempeña un papel tan necesario para la integración de los jóvenes al sistema laboral asalariado.” (Bowles, Samuel y Gintis, Herbert, 1985: 191-192).

Así concluyen que: “El sistema económico sólo es estable si la conciencia de los estratos y las clases que lo componen continúan siendo compatibles con las relaciones sociales que los caracterizan como forma de producción. La perpetuación de la estructura de clases exige que la división jerárquica del trabajo se reproduzca en la conciencia de sus participantes. El sistema educativo es uno de entre varios mecanismos de reproducción a través de los cuales las elites dominantes buscan alcanzar sus objetivos. Al proporcionar habilidades, legitimar desigualdades en las posiciones económicas y facilitar ciertos tipos de interrelación social de los individuos, la educación [...] conforma el desarrollo personal en torno a las necesidades del trabajo enajenado. El sistema educativo reproduce la división social capitalista del trabajo, en parte, mediante una correspondencia entre sus propias relaciones sociales internas y las del lugar de trabajo.

La tendencia a que las relaciones sociales de la vida económica se repitan en el sistema educativo y en lo familiar, radica en el fondo del fracaso del credo liberal [...].” (Bowles, Samuel y Gintis, Herbert, 1985: 196-197).

Samuel Bowles y Hebert Gintis, en el análisis que hacen de las llamadas *correspondencias*: a) entre las relaciones sociales de la educación que son una réplica de la división jerárquica del trabajo; b) la reproducción de las relaciones de poder y propiedad y la perpetuación de estas relaciones al interior de la sociedad, y c) la

correspondencia estructural que se da entre las relaciones sociales y las relaciones de producción, identifican que todas ellas tienen como finalidad la enajenación y la fragmentación de la personalidad del ser humano, lo que se ve reflejado en: 1) la reproducción de una fuerza de trabajo dócil y fragmentada; 2) la reproducción de la conciencia y 3) los hábitos que se consideran laboralmente deseables, todo ello realizado, teniendo en todo esto, un lugar determinante la familia, que reproduce una conciencia en su prole para que ocupe una posición económica comparable a la suya, siendo así como se reproduce ciclo tras ciclo la sociedad.

c) Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron.

Bourdieu y Passeron, exploran el funcionamiento del sistema escolar y las actitudes de las distintas clases sociales en relación con la cultura, desde una concepción marxista, para mostrar que esa aparente *igualdad social* entraña una gran dosis de violencia, impuesta desde la acción pedagógica (AP), cargada de violencia simbólica/cultural que impone significaciones a la vez que las legitima, disimulando las relaciones de poder y de fuerza que se esconden detrás de ella.

Esta violencia es transmitida a través de la acción pedagógica, «que socialmente se presenta como objetiva y neutra», y por la que se interioriza la autoridad de los grupos dominantes, haciéndola aparecer no como algo social sino natural. De esta manera la escuela contribuye no sólo a reproducir, sino también a legitimar las estructuras sociales y las culturas dominantes de la sociedad, como consecuencia de la investidura que tiene de enseñar, lo que le permite legitimar y definir lo que es legítimo de aprender.

Señalan que para que la escuela pueda ejercer su autoridad pedagógica, necesita del reconocimiento de quienes la sufren, ya que la autoridad de los profesores no es personal como suelen creer, sino que deriva de la institución que los legitima, lo que los convierte en agentes de la reproducción de la cultura de las clases dominantes, con lo que al mismo tiempo rechazan la cultura de los *otros* y legitiman la arbitrariedad cultural.

Por tanto, la escuela es un instrumento que legitima las jerarquías sociales, lo que realiza a través de las titulaciones que dan valor intrínseco a cada individuo haciendo de esta manera aparecer las desigualdades sociales como socialmente naturales, por tanto, atribuibles sólo a *las capacidades y aptitudes personales*, y no a los fines y objetivos de la educación cuya labor es la de perpetuar a los que desde la cuna, son poseedores de lo que ellos llaman *la gran cultura*.

En su análisis introducen dos conceptos novedosos en el análisis de la función de la escuela y que son básicos en su análisis, estos conceptos son: el de *arbitrariedad cultural* y *el de violencia simbólica*.

1) La *arbitrariedad cultural* es reflejada en las culturas académicas, ya que: “*Su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo.*” (Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude, 1972: 11).

2) La *violencia simbólica* toma formas muy diversas: “*E incluso extraordinariamente refinadas –y por tanto más difícilmente aprehensibles (difíciles de identificar)--, pero que tienen siempre como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda otra forma cultural, y la sumisión de sus portadores.*” (Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude, 1972: 11).

Sus análisis, al igual que el de Althusser, parte también de la concepción marxista de la lucha de clases y de la función que en la reproducción de la cualificación de la fuerza de trabajo, realiza el sistema educativo en la perpetuación del régimen de las sociedades capitalistas, absorbiendo o aplastando dada su estructura, cualquier intento de renovación, de rebelión o de ruptura, prolongando de esta manera su repetición de manera indefinida.

Bourdieu y Passeron señalan que la aparente igualdad social de la escuela y su aparente neutralidad, entrañan una gran dosis de violencia determinada por la acción pedagógica cargada de violencia simbólica/cultural que impone significaciones a través de las titulaciones con lo que se legitiman las jerarquías sociales, lo que permite hacer aparecer la desigualdad y la injusticia como *normales y naturales*, pues se atribuye a los

alumnos y no a la escuela, las desigualdades sociales, con lo que pasan a ser vistas e interiorizadas como normales y naturales.

De esta manera, la escuela contribuye no sólo a reproducir, sino también a legitimar las estructuras sociales y la cultura dominante de la sociedad, al ser un instrumento que legitima las jerarquías sociales, lo que realiza a través de las titulaciones que dan valor intrínseco a cada individuo con lo que hace aparecer las desigualdades sociales como socialmente naturales, por tanto, atribuibles sólo a *las capacidades y aptitudes personales*, y no a los fines y objetivos que se persiguen con la educación cuya labor es la de perpetuar a los que desde la cuna, son poseedores de lo que ellos llaman *la gran cultura*.

d) Christian Baudelot y Roger Establet.

Baudelot y Establet, analizan a la escuela francesa, siendo varias las conclusiones que sacan de este análisis:

Que la escuela es un aparato ideológico del Estado, y por tanto, un instrumento de lucha de clases, marcado por sus propias condiciones históricas, y por las formas concretas que toma la lucha de clases, por lo que sus rasgos generales son:

- La reproducción del trabajo manual
- La reproducción del trabajo intelectual

Que la escuela única es sinónimo de escuela dividida, ya que aunque aparentemente la escuela es unificadora y una para todos, porque en ella se realiza el ideal de progreso humano y social, en la formación más elemental (el de primaria y enseñanza profesional corta) no todos los alumnos desembocan en la secundaria y en el ciclo superior, sino: “En el mercado de trabajo, en el mundo de la *producción* material (y del desempleo y la descalificación). Son finales de caminos interrumpidos [...]. Son caminos interrumpidos desde el punto de vista del mito de la unidad y la continuidad de la escuela (primaria, secundaria, etcétera). *Pero no son de manera alguna caminos interrumpidos desde el punto de vista de la producción y del mercado de trabajo*, y en

consecuencia no son caminos interrumpidos desde el punto de vista de la realidad de la escuela.

Desde el punto de vista de la producción y del mercado de trabajo, por el contrario, son caminos que llegan a su destino sin interrupción. Pero ese destino no es la cultura y el saber de la enseñanza secundaria y superior, sino simple y llanamente la producción: es el trabajo manual [...] sometido a las *leyes del mismo mercado de trabajo* «el subrayado es de ellos» (Baudelot, Christian y Establet, Roger, 1976: 21-22).

Esto es así, debido a que la función esencial de la *escuela primaria es la división*, pues es la encargada de: “*Dividir cotidianamente a la masa escolarizada en dos partes distintas y opuestas. En su realidad, la escuela primaria no es la misma para todo el mundo [...] (como consecuencia de que) los contenidos de la enseñanza primaria producen, y tienen como función producir, la discriminación.*” (Baudelot, Christian y Establet, Roger, 1976: 23). Y como desde el punto de vista de la realidad de la escuela, no son caminos interrumpidos, la deserción se justifica desde la *desigualdad* de aptitudes o por la falta de recursos de la familia, ya que, la deserción se debe a causas *externas a la escuela*, que no tienen nada qué ver con su funcionamiento, por lo tanto, no empaña la unidad de la escuela. De este modo, la escuela asegura la división de la sociedad en dos clases antagónicas (burguesía y proletariado) y al mismo tiempo, la reproducción del aparato productivo y el ideológico del Estado, con lo que a su vez, asegura la dominación de la burguesía sobre el proletariado.

Asimismo, agregan que la escuela, sólo es continua y unificada para aquellos que la recorren por entero (los profesionistas), y que corresponden a: “Una *fracción* determinada de la población, principalmente originaria de la burguesía y de las capas intelectuales de la pequeña burguesía [...] (y que) para aquellos que abandonan la escuela después de la primaria o de la enseñanza profesional *corta*, no existe una escuela: *existen escuelas distintas, sin ninguna relación entre sí*. No existen *grados* (y por tanto una continuidad), sino *discontinuidades radicales*. No existen ni siquiera escuelas, sino *redes de escolarización distintas y prácticamente sin comunicación entre sí [...]*” (Baudelot, Christian y Establet, Roger, 1976: 20-21), pues la enseñanza primaria y la profesional son mundos cerrados con sus propias leyes, métodos y contenidos.

Por tanto, la escuela es, como ya se ha mencionado, un aparato ideológico del Estado, que asegura y perpetúa la división de la sociedad en dos clases antagónicas y también la dominación de la burguesía sobre el proletariado, por lo que, las contradicciones de la escuela son necesarias por si mismas, ya que tienen una significación y una función histórica determinadas, mismas que se explican por sus condiciones materiales de existencia en el seno de un modo de producción determinado.

Baudelot y Establet, en su análisis de la escuela francesa, el que a decir de ellos mismos, puede ser estandarizado a cualquier sistema educativo, puesto que todos tienen los mismos fines y objetivos, concluyen que la escuela es un aparato ideológico del Estado, y por tanto, un instrumento de lucha de clases, que tiene dos grandes objetivos: a) la reproducción del trabajo manual, y b) la reproducción del trabajo intelectual y que, aunque se dice que es única, es una escuela dividida, pues dada su estructura y los fines que persigue, sirve para ir separando a los seres humanos en clases sociales, llegando así cada uno a su destino, lo que permite no sólo la reproducción del sistema socioeconómico, sino también la cultura.

6. A modo de reflexión final.

La *Evolución Histórica de la Investigación para la Paz*, nos ha mostrado el avance de esta disciplina científica, que en sus inicios, se avocó a estudiar las guerras para comprenderlas, pensando que de este modo podría desterrarlas. Su amplio estudio permitió a los investigadores identificar que después de 40 años de análisis e investigación, sabían más de guerras y violencia que de paz, lo que provocó un giro epistemológico, y un replanteamiento de objetivos, encaminados a comprender y conocer todos los comportamientos y actitudes que favorecían el establecimiento de climas de paz al interior de la sociedad y entre grupos, tales como: el pacifismo, la noviolencia y las Culturas de paz que ha habido y hay en el mundo.

Afortunadamente, esta toma de conciencia por parte de la comunidad científica, ha llevado a esta ciencia social a identificar que *la paz en el mundo debe de realizarse desde un enfoque orgánico*, en donde el planeta y sus habitantes animados e inanimados están en íntima conexión, por lo que la realización de la paz mundial, sólo se logrará si

los tres diferentes niveles de vida de relación del ser humano están armonizados entre sí, estos niveles son: el social, el personal y el ecológico.

Asimismo, el recorrido de la *Evolución histórica de la Investigación para la Paz*, nos ha permitido conocer los importantes avances que fue teniendo esta disciplina científica en cada una de sus etapas históricas, así vemos, cómo en la primera etapa, la paz es definida desde una concepción negativa, pues continua siendo considerada tan sólo *como ausencia de guerra*, «concepción heredada de los romanos» no obstante, es importante señalar que los estudios de Quincy Wrigth y Lewis Richardson, considerados los *Padres Fundadores de los Estudios para la Paz*, al iniciar el estudio de las guerras para conocerlas y prevenirlas, sumado al estallido de la II Guerra Mundial, inquietaron a la comunidad científica mundial que poco a poco se decidió a iniciar estudios encaminados a buscar la paz en el mundo.

Por lo que, a finales de la década de los 40 e inicios de la de los 50, fue que se empezaron a aperturar *los primeros centros de investigación para la paz*, siendo trascendental para la evolución de esta ciencia, la creación en 1959, del *International Peace Research Institute de Oslo* (PRIO), fundado por Johan Galtung, ya que sus aportaciones al campo de la *Investigación para la Paz*, permitieron a esta ciencia social dar un salto evolutivo, no sólo porque la elevó a categoría científica, sino por la redefinición que hizo de conceptos, siendo quizá los más relevantes, los de paz negativa, paz positiva y violencia estructural, pues a partir de la *Investigación para la paz*, desde este nuevo enfoque, se han realizado descubrimientos muy importantes, que han dejado al descubierto, por ejemplo, lo falso de la pretendida neutralidad de la ciencia y de la educación.

Actualmente, las *Ciencias de la Paz*, como gusta llamarlas Johan Galtung, están constituidas en cuatro grandes categorías de investigación: Teorías de la paz, Teoría del conflicto, Teoría del desarrollo y Teoría de las civilizaciones, que muestran el avance que desde entonces ha tenido esta ciencia social, la que desde todas estas disciplinas científicas trabaja afanosamente para comprender: la paz, el conflicto, el desarrollo y a las civilizaciones, y también para conocer de qué manera la humanidad puede ir creando espacios crecientes de *Cultura de Paz*, para el establecimiento de una *Cultura de Paz Holística*, alrededor del mundo.

Así pues, la evolución histórica de la *Investigación para la Paz*, nos muestra la evolución que ha tenido esta ciencia social, preocupada por entender a la especie humana en relación con los conflictos, la paz, el desarrollo y las distintas civilizaciones que conforman la humanidad, buscando proporcionar a los seres humanos y a las sociedades, todos aquellos elementos que les permitan ir construyendo espacios crecientes de paz al interior de las sociedades, hasta lograr una *cultura de paz mundial*, pues ahora se sabe que la paz en el mundo sólo se establecerá cuando el ser humano sea capaz de vivir y de convivir consigo mismo y con los demás de manera armónica y pacífica «en donde *los demás*, incluye a *todos los seres animados e inanimados del planeta*, es decir, a todo lo que conforma al *Planeta Tierra*» de ahí que en la actualidad, se vislumbre la necesidad de que el ser humano establezca en principio, su propia paz espiritual o espiritualidad, pues de otra manera resulta prácticamente imposible pensar en la posibilidad de realizar una paz holística-planetaria.

Por su parte, la evolución histórica de la *Educación para la Paz*, nos muestra cómo desde la fundación de la Escuela Nueva, la *Educación para la paz* inició su arraigo y evolución en espacios educativos toda vez que desde entonces su preocupación constante ha sido *la formación de un mundo no violento para la humanidad*.

Asimismo, su evolución se vio altamente favorecida con la creación del *International Peace Research Institute de Oslo* (PRIO), fundado por Johan Galtung, en 1959 y por la creación de la *International Peace Research Asociation* (IPRA), «Asociación Internacional de Investigación para la Paz», cuya labor es la coordinación de los diferentes estudios que se realizan alrededor del mundo, de *Investigación para la paz*, a lo que se sumó la creación en 1975, -con reconocimiento de laUnesco- de la *Peace Education Comission* (PEC), «Comisión de Educación para la Paz», cuya labor ha sido, coordinar e impulsar todo lo relacionado con la *Educación para la Paz*, pues desde su creación se proclamó la unidad y mutua interacción que debía existir entre investigación, acción y *Educación para la paz*, lo que favoreció que la *Educación para la Paz*, empezara a desarrollarse como consecuencia del desarrollo de la *Investigación para la Paz* y de las actividades propias de la IPRA.

La evolución de la *Investigación para la paz* ha sido tal, que en la actualidad se considera que la *Educación para la paz*, no sólo es tarea de la escuela o de las familias, sino de todo el contexto socioeconómico, político y cultural de cada sociedad, en el que se incluyen los contextos: político, económico y sociocultural, así como también los medios masivos de comunicación, principalmente la televisión, los video-juegos y el Internet, ya que como se sabe, las políticas educativas son determinadas desde el contexto político y económico de cada nación, de ahí la importancia de su aprobación, pues de otra manera, la *Educación para la Paz*, remaría en sentido contrario y no podría tener los logros esperados para la construcción de una *Cultura de paz*.

Es importante destacar que la evolución de la *Educación para la Paz*, también se ha debido gracias al esfuerzo y el compromiso enorme de Naciones Unidas, la que aunque en muchas ocasiones ha tenido que trabajar contracorriente, no obstante, no ha cesado en su empeño fundacional de: *a) mantener la paz y la seguridad internacionales; b) desarrollar relaciones de amistad entre naciones; c) alcanzar la cooperación internacional para la solución de problemas económicos, sociales culturales y humanitarios y d) fomentar el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales*, por lo que, para ayudarse en su ardua tarea, creó en 1946 a la UNESCO, un organismo especializado en materia educativa, el que desde su creación, ha tenido como meta: *poner a la educación, la ciencia y la cultura al servicio de la paz*.

Asimismo, en la evolución de la *Educación para la paz*, ha sido muy importante el legado histórico-educativo de Paulo Freire y de la noviolencia de Gandhi, ya que todo en conjunto ha contribuido a enriquecer y colocar a la *Educación para una Cultura de paz*, a la situación en la que se encuentra en la actualidad.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se exponen y analizan los principales resultados del cuestionario, tanto en lo que se refiere a las variables que caracterizan a la muestra, y que llamaremos variables generales, como a las que reflejan las ochenta preguntas o ítems del mismo.

1. Estudio estadístico de las variables de la muestra.

En lo que sigue se resumen y estudian los resultados obtenidos con la aplicación del *Cuestionario para identificar violencia estructural/simbólico/cultural en la educación*, en diversos apartados: el primero sobre las variables generales de la muestra (edad, sexo, etc.), el segundo sobre las relaciones entre ellas, el tercero los propios ítems del cuestionario y el cuarto sobre sus relaciones con las variables generales. Al analizar los resultados del cuestionario, los ochenta ítems se han clasificado en tres grupos por su expresión de violencia cultural, estructural ó simbólica.

1.1. Descripción y relaciones de las variables generales de la muestra.

Las características generales que se han recogido en los centros y en los/as profesores/as encuestados son: edad, sexo (género), experiencia docente, nivel de estudios de cada persona y nivel educativo en que imparte docencia, y, para cada escuela, el nivel socioeconómico de su entorno.

a) Edad

La variable edad se ha computado *en años cumplidos* y en nuestra muestra se puede describir por los parámetros siguientes (en años):

Mínimo: 20

Máximo: 68

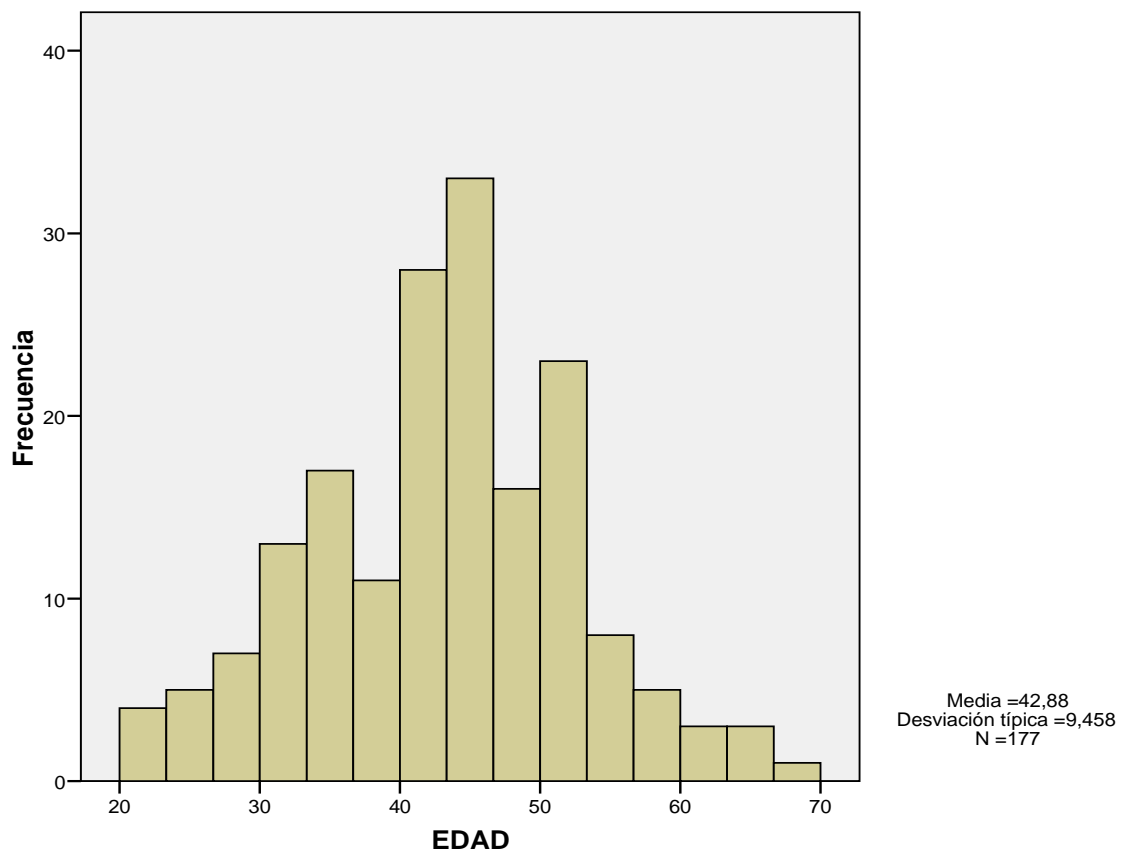
Media: 42,9

Desviación típica: 9,5

de $n = 177$ datos válidos de encuestados/as para esta variable.

Los coeficientes de asimetría (-0,026 para un error típico de 0,183) y de curtosis (-0,092 para un error típico de 0,363) permiten considerar a la distribución bien ajustada a la normalidad.

La distribución de las edades puede verse en la gráfica siguiente:



Gráfica 4.1. Distribución de la edad.

b) Sexo.

En la tabla siguiente podemos identificar que el 22,7% de las personas que reflejaron su género en la *muestra* son hombres y el 77,3% mujeres. El que la muestra

tenga más profesoras que profesores, es debido a que en las escuelas preescolares, como ya se ha dicho, el cuestionario fue contestado sólo por profesoras, y también porque en las escuelas primarias hay más profesoras que profesores.

Tabla 4. 1. Distribución de la muestra por género

VARON	46	22,7%
MUJER	157	77,3%

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario

De un total de 211 datos válidos de encuestados/as para esta variable.

c) Experiencia docente.

La experiencia docente de los profesores y profesoras encuestados, se ha establecido en una variable intevalar que muestra la tabla siguiente:

Tabla 4.2. Distribución de la muestra en función de los años de experiencia docente.

Hasta 5 años	20	10,0%
De 6 a 10 años	23	11,4%
De 11 a 15 años	24	11,9%
De 16 a 20 años	35	17,4%
De 21 a 25 años	47	23,4%
Más de 25	52	25,9%

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario

De un total de 201 datos válidos de encuestados/as para esta variable.

Coherentemente con los resultados de la edad, es posible observar que los mayores porcentajes de experiencia docente se encuentran entre 16 y 20 años, entre 21 y 25 años, y especialmente con más de 25 años, con un porcentaje de 25,9%.

Para computar esta variable, se ha asignado una numeración del 1 al 6 a los intervalos, pudiendo por ello aparecer medias o medianas entre 1 y 6 que no reflejarán años, sino que son asignaciones numéricas arbitrarias (aunque ordenadas) a los intervalos. Por esto, se usarán métodos no paramétricos en las correlaciones y comparaciones en que esté implicada la variable.

d) Nivel de estudios.

El grado máximo de estudios de los profesores y profesoras que contestaron el cuestionario y que componen nuestra muestra lo podemos apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 4.3. Distribución de la muestra según su nivel de estudios.

MAESTRIA	8	4,1%
LICENCIATURA	140	72,5%
OTROS	45	23,3%

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario

De un total de 193 datos válidos de encuestados/as para esta variable.

Es de suponer que la mayor parte de los profesores y profesoras incluidos en la modalidad “otros” tienen un nivel inferior a licenciatura, pero la imposibilidad de asegurarlo para todos ellos nos impide relacionar esta variable con las demás. Por otra parte, la minoría de encuestados con el nivel de maestría y el hecho de que la modalidad “otros” corresponda en su mayoría con educadores de edad elevada hace que la variable “edad” represente de forma aproximada a esta variable “nivel de estudios”.

Las cuatro variables cuya distribución se ha recogido hasta aquí corresponden a características personales del profesorado encuestado, mientras que las dos siguientes definen el ámbito educativo en que trabajan, en términos del nivel educativo en el que imparte docencia la persona encuestada y del nivel socioeconómico del centro escolar (de su entorno), este último determinado oficialmente por las autoridades educativas gubernativas de la ciudad.

e) Nivel educativo (grado).

Los diferentes niveles educativos en los que fue aplicado el cuestionario y el número de cuestionarios respondidos en cada uno se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 4.4. Grados escolares en los que fue aplicado el cuestionario.

PREESCOLAR	31	14,7%
PRIMARIA	83	39,3%
SECUNDARIA	97	46,0%

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario

De un total de 211 datos válidos de encuestados/as para esta variable.

f) Nivel socioeconómico del centro.

La distribución de los encuestados/as en base al nivel socioeconómico de su centro la tenemos en la siguiente tabla:

Tabla 4.5. Total de cuestionarios aplicados en cada escuela por nivel socioeconómico

ALTO*	115	54,5%
MEDIO	44	20,9%
BAJO	52	24,6%

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario

Ubicación de los profesores conforme al nivel de ingreso de los padres y madres de familia.

* La muestra tiene la mayor cantidad de profesores que trabajan en una escuela considerada como de nivel socioeconómico alto; esta escuela es el CENHCH, el centro escolar más grande de la ciudad de Puebla, y que por ello oferta varios grupos a la vez de los mismos niveles educativos de preescolar hasta preparatoria, con turnos matutinos y vespertinos.

De un total de 211 datos válidos de encuestados/as para esta variable.

NOTA.- En algunos casos, se utiliza la asignación numérica (1, 2, 3) a los tres niveles de esta y la anterior variable. Para el nivel académico será:

1 = Preescolar, 2 = Primaria y 3 = Secundaria,

Mientras que para el nivel socioeconómico se tiene:

1 = Alto, 2 = Medio y 3 = Bajo.

Lo que es importante sea tenido en cuenta, ya que a mayor valor numérico de esta última variable corresponde peor nivel socioeconómico del entorno escolar.

1.2. Relaciones entre las variables generales de la muestra.

Antes de describir y analizar los resultados de los ítems del cuestionario es interesante estudiar los resultados desde el punto de vista de las relaciones estadísticas entre las variables generales; ello nos permitirá después tener una idea más clara del

comportamiento de los resultados del cuestionario al analizarlos en relación con cada una de estas variables influyentes, que hemos llamado variables generales.

En particular se expresan a continuación las relaciones entre las cinco variables edad, género (sexo), experiencia profesional docente, nivel educativo (grado) y nivel socioeconómico del centro. Para facilitar su lectura, en las tablas y gráficas serán denominadas respectivamente como “EDAD”, “SEXO”, “AÑOSEXP”, “GRADO” y “NIVEL ECONÓMICO”.

a) Relación Edad – Sexo.

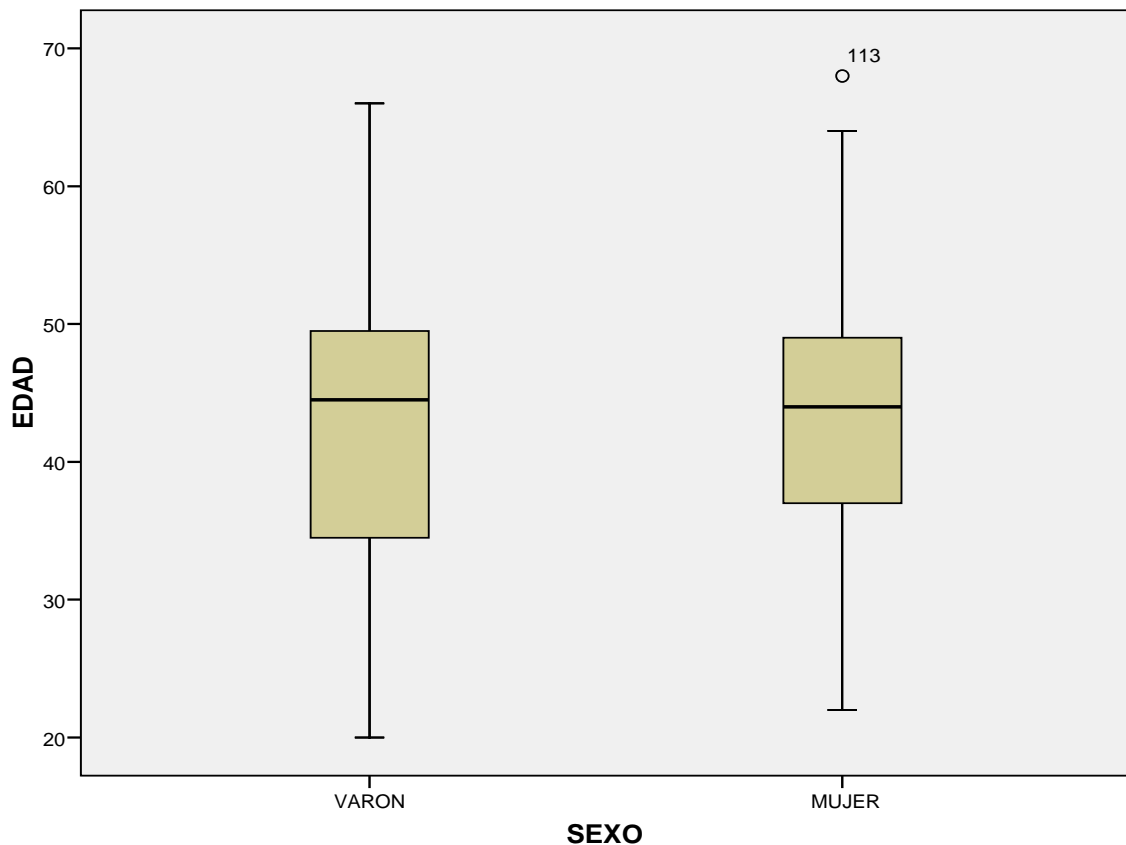
Los parámetros de la edad de la muestra de encuestados en cada sexo son los siguientes:

Tabla 4.6. Comparación de la edad por sexo (test de Student)

EDAD por SEXO	Mediana	Media	Desviación estándar	SIGNIFICACION
VARON	44,50	42,55	10,83	P = 0,948 NO SIGNIF.
MUJER	44,00	42,97	9,059	

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario

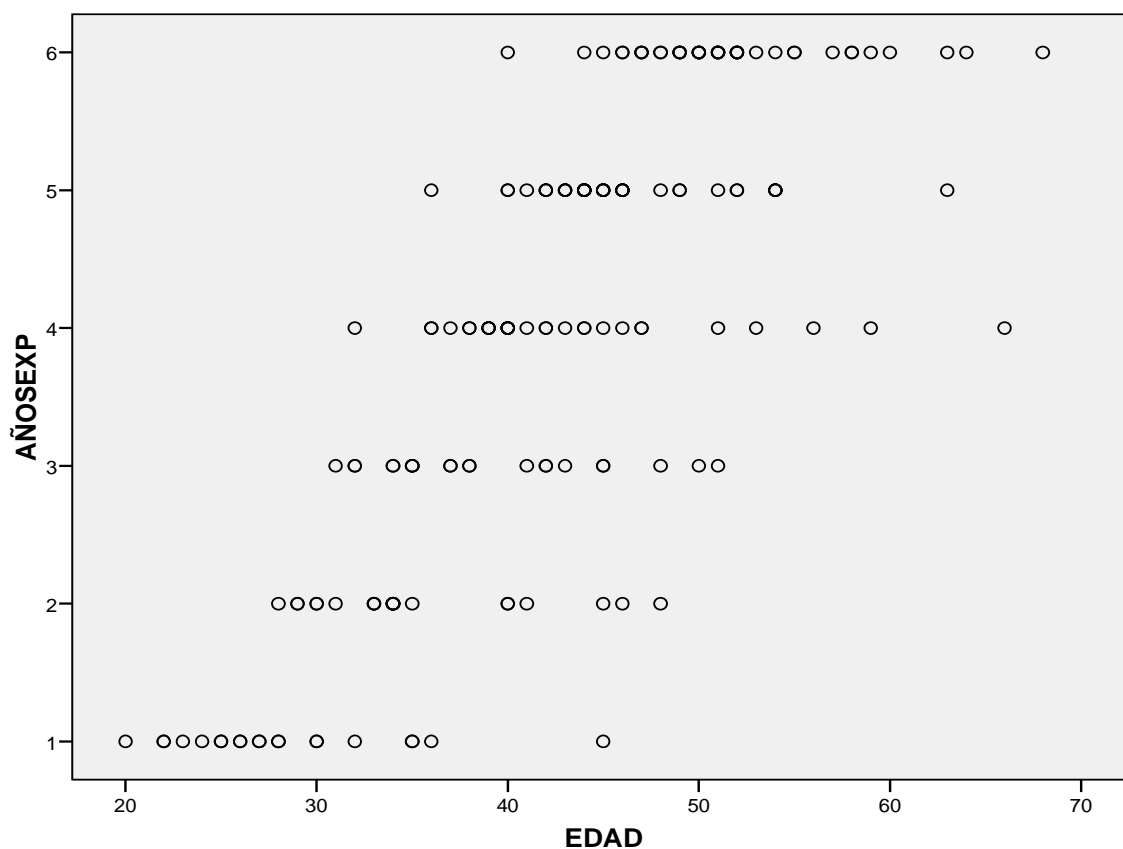
Pese a una ligeramente mayor dispersión en los varones, los promedios de edad son muy similares para ambos géneros, como puede verse en la gráfica comparativa de cajas y bigotes siguiente (nota: el comienzo y final de la caja reflejan los cuartiles, con la mediana señalada por el segmento interior, mientras los bigotes marcan la dispersión en ambas colas y los puntos sueltos son valores extremos):



Gráfica 4.2. Distribución de la edad por sexo.

b) Relación Edad - Años de experiencia

La correlación de edad y experiencia docente da un coeficiente de correlación no paramétrico de Spearman de 0,752, significativo con $P < 0,001$. Se ha utilizado la correlación no paramétrica por haberse discretizado en intervalos la variable experiencia docente y haberse perdido, por tanto, la Normalidad. Ambas variables están muy claramente correlacionadas, como es lógico.



Gráfica 4.3. Relación Años de experiencia (numerados por intervalos) - edad

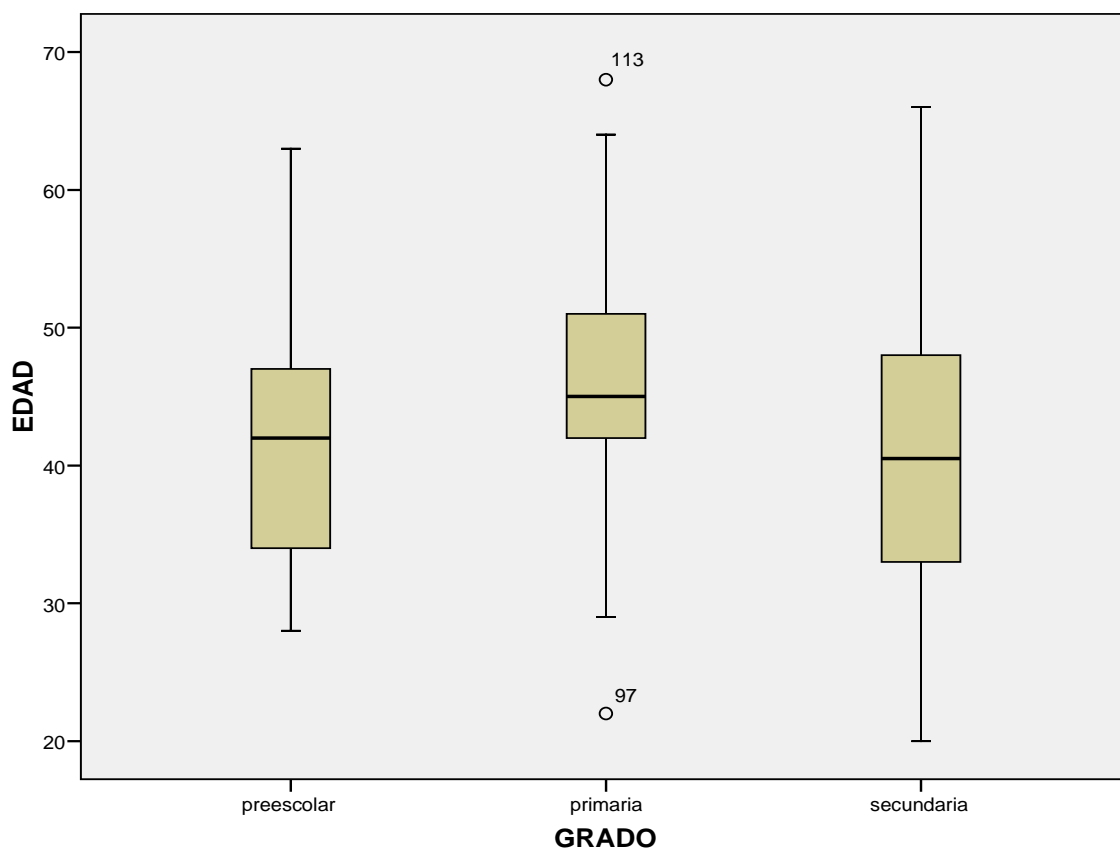
c) Relación: Edad - Nivel Educativo

Los parámetros de la edad de la muestra de encuestados en cada nivel educativo son los siguientes:

Gráfica 4.7. Distribución de la edad por nivel educativo (test de análisis de la varianza)

EDAD por GRADO	Mediana	Media	Desviación estándar	SIGNIFICACION
PREESCOLAR	42	41,86	8,89	P = 0,003 SI
PRIMARIA	45	45,90	7,74	
SECUNDARIA	40,5	40,54	10,38	

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario



Gráfica 4.4. Distribución de la edad por nivel educativo.

Aparece una mayor edad media en los profesores y profesoras de primaria que en los otros niveles (entre preescolar y secundaria no hay diferencias significativas).

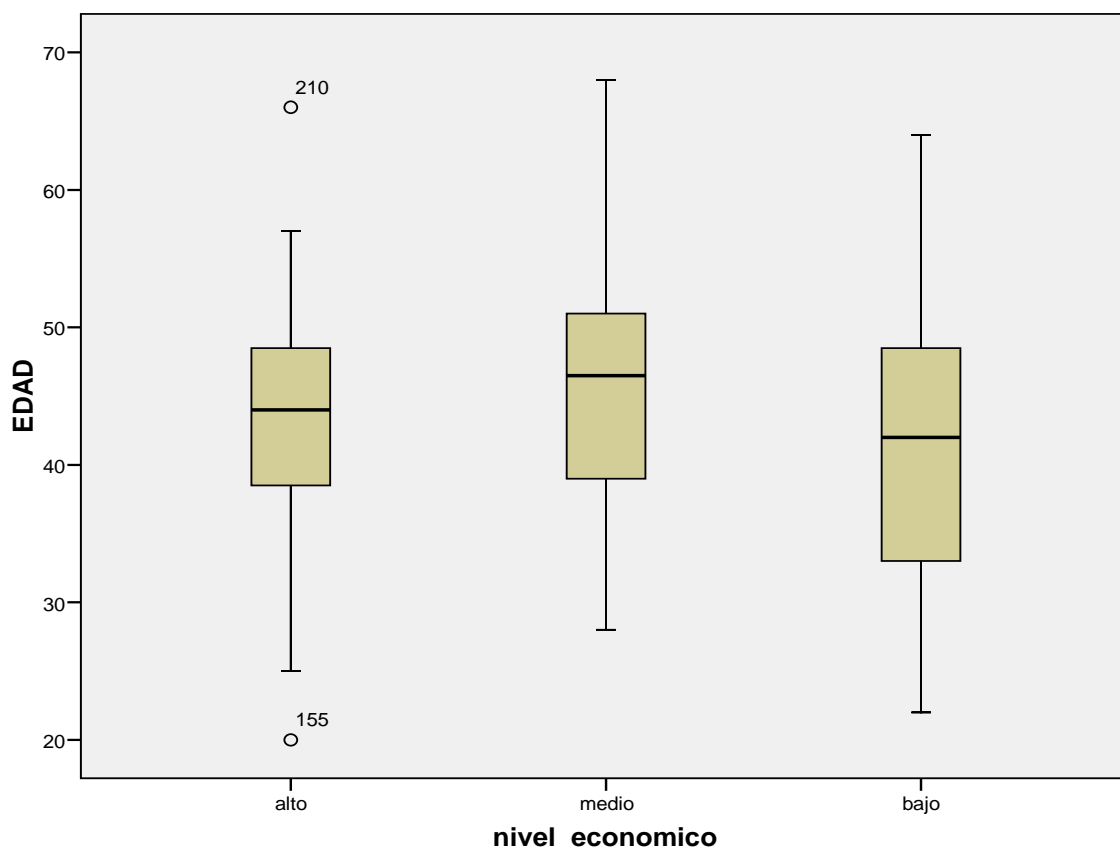
d) Relación: Edad - Nivel Socioeconómico.

Los parámetros de la edad de la muestra de encuestados en cada nivel socioeconómico del entorno son los siguientes:

Tabla 4.8. Distribución de la edad por nivel socioeconómico (test de análisis de la varianza)

EDAD por NIVEL SOC.	Mediana	Media	Desviación estándar	SIGNIFICACION
ALTO	44	42,92	8,33	P = 0,105 NO SIGNIF.
MEDIO	46,5	45,17	9,62	
BAJO	42	40,79	10,87	

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario



Gráfica 4.5. Distribución de la edad por nivel socioeconómico

En donde podemos apreciar que los profesores y profesoras que trabajan en las escuelas de nivel socioeconómico medio son algo mayores en promedio, aunque sin llegar a la significación estadística.

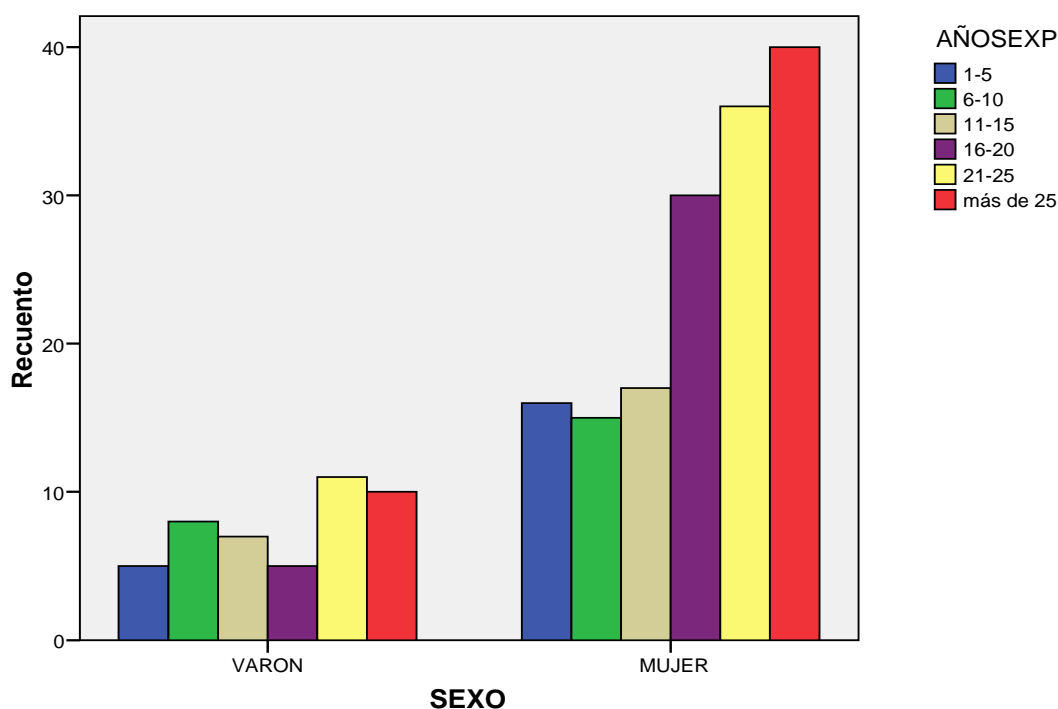
e) Relación Sexo - Experiencia Docente.

Tabla 4.9. Tabla de contingencia Sexo – años de experiencia

		AÑOSEXP						Total 1-5
		1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	Más de 25	
SEXO	VARON	5	8	7	5	11	10	46
	MUJER	16	15	17	30	36	40	154
Total		21	23	24	35	47	50	200

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario
Chi-cuadrado de Pearson = 4,09, P = 0,537 NO significativa.

Gráfico de barras



Gráfica 4.6. Distribución de años de experiencia por sexo.

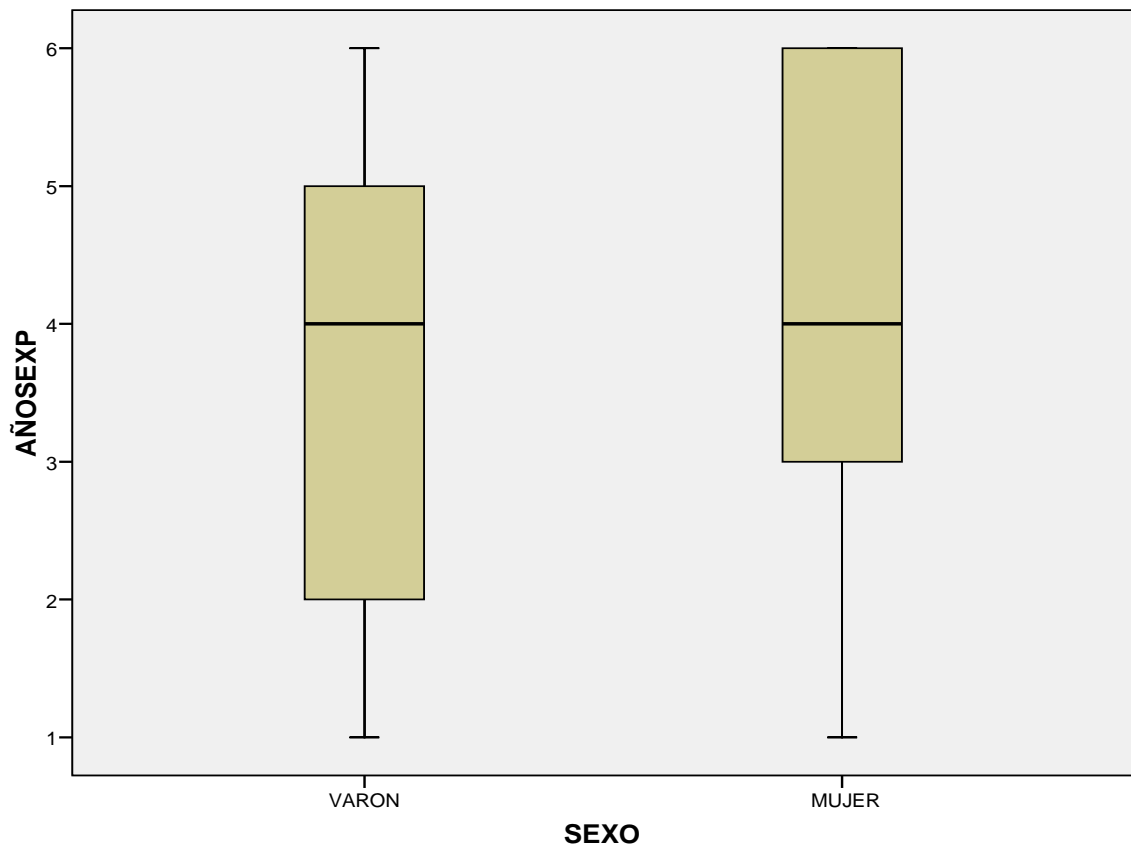
Si se analiza esta misma relación usando la codificación de los años de experiencia docente de 1 a 6, se tienen los resultados siguientes, que confirman los anteriores:

Tabla 4.10. Distribución de experiencia docente por sexo (test de Mann-Witney).

Experiencia docente por sexo	Mediana	Media	Desviación Standard	SIGNIFICACION
VARÓN	4	3,96	1,70	P = 0,553 NO SIGNIF.
MUJER	4	4,14	1,65	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario.

Es natural que si no ha habido diferencia entre géneros de la edad, tampoco la haya de la experiencia docente.



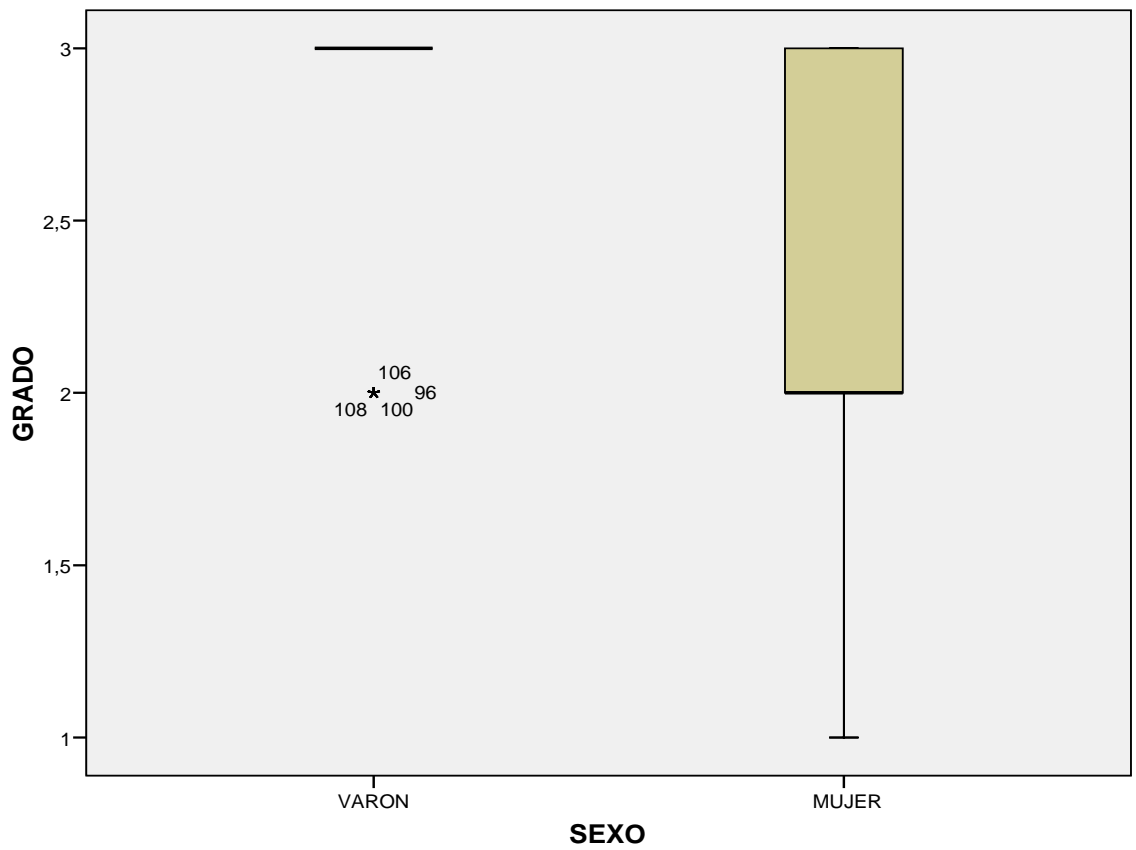
Gráfica 4.7. Distribución de años de experiencia por sexo

f) Relación Sexo - Nivel Educativo

Tabla 4.11. Distribución del nivel educativo por sexo (test de Mann-Witney).

NIVEL EDUCATIVO por SEXO	Mediana	Media	Desviación estándar	SIGNIFICACION
VARÓN	3	2,78	0,42	P < 0,001 SÍ
MUJER	2	2,15	0,73	

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario



Gráfica 4.8. Distribución del nivel educativo por sexo

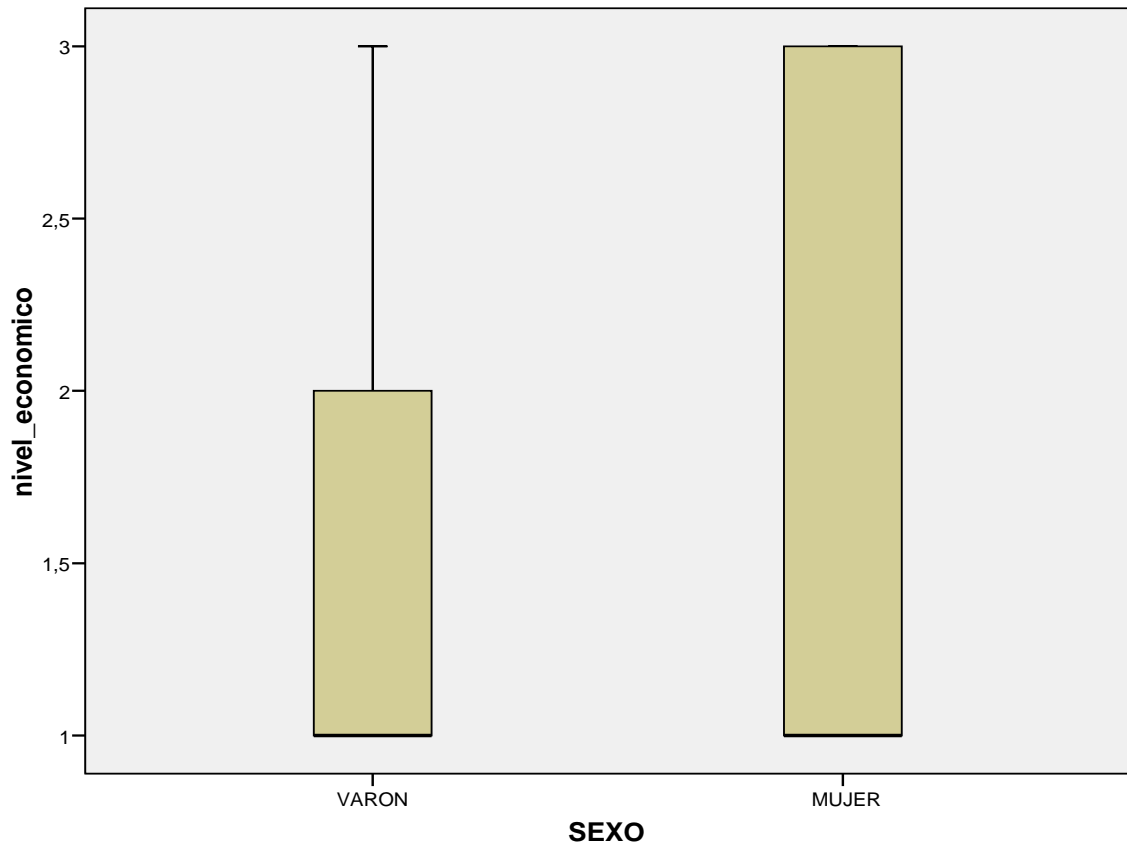
Los varones tienden a estar más frecuentemente en niveles educativos más altos que las mujeres.

g) Relación Sexo – Nivel socioeconómico.

Tabla 4.12. Distribución del nivel socioeconómico por sexo (test de Mann-Witney).

NIVEL SOCIOECONOMICO por SEXO	Mediana	Media	Desviación Standard	SIGNIFICACION
VARÓN	1	1,59	0,81	P = 0,221 NO
MUJER	1	1,76	0,85	

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario



Gráfica 4.9. Distribución del nivel socioeconómico por sexo

Los varones tienden a estar algo más frecuentemente en las escuelas con los niveles socioeconómicos más altos que las mujeres (recuérdese que 1 es el nivel más alto), aunque no se alcanza la significación estadística.

h) Relación: Experiencia Docente - Nivel Educativo.

Si se especifican los intervalos, se obtiene la tabla:

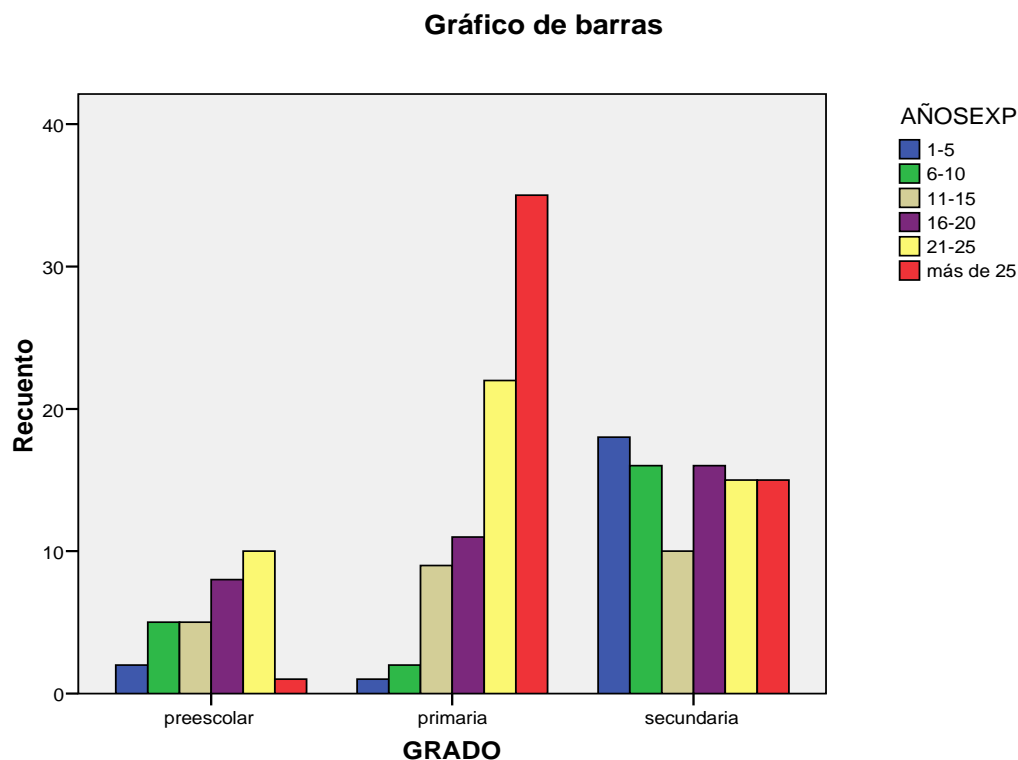
Tabla 4.13. Tabla de contingencia Años de experiencia – grado en el que trabajan los profesores/as

AÑOEXP		GRADO			Total preescolar
		preescolar	Primaria	secundaria	
1-5		2	1	17	20
6-10		5	2	16	23
11-15		5	9	10	24
16-20		8	11	16	35
21-25		10	22	15	47
más de 25		1	35	16	52
Total		31	80	90	201

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario

Chi-cuadrado de Pearson = 47,122 P < 0,001 SÍ significativo

Cuya gráfica es:



Grafica 4.10. Distribución de la experiencia docente por nivel educativo

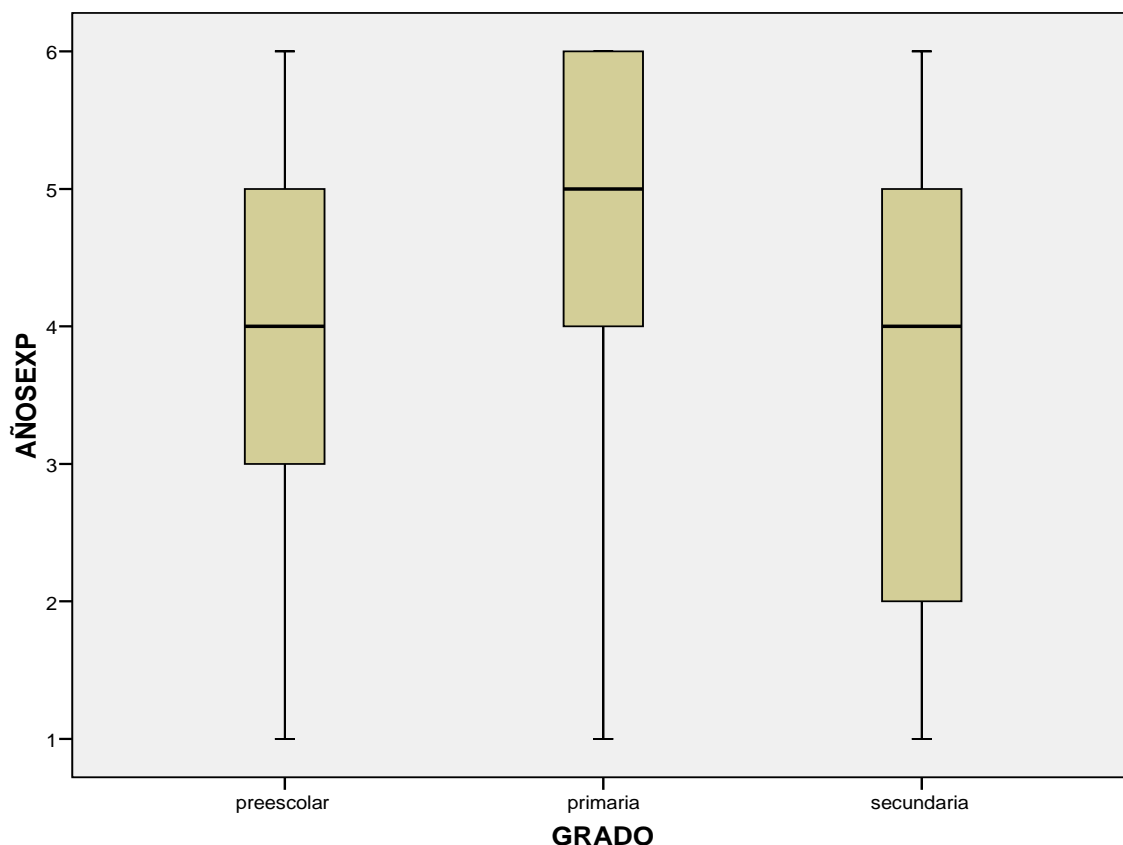
Considerando y comparando numerados del 1 al 6 los intervalos de años de experiencia, se tiene:

Tabla 4.14. Distribución de experiencia docente por nivel educativo (test de Kruskal- Wallis).

AÑOS DE EXPERIENCIA por GRADO	Mediana	Media	Desviación Standard	SIGNIFICACION
PREESCOLAR	4	3,71	1,35	P < 0,001 SÍ
PRIMARIA	5	4,95	1,21	
SECUNDARIA	4	3,49	1,78	

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario

Como se refleja en la gráfica de caja y bigotes siguiente:



Gráfica 4.11. Distribución de experiencia docente por nivel educativo

En donde el profesorado de primaria resulta ser significativamente el más veterano.

i) Relación Años de Experiencia - Nivel Socioeconómico.

Siguiendo el mismo esquema que en el caso anterior, se tiene la tabla:

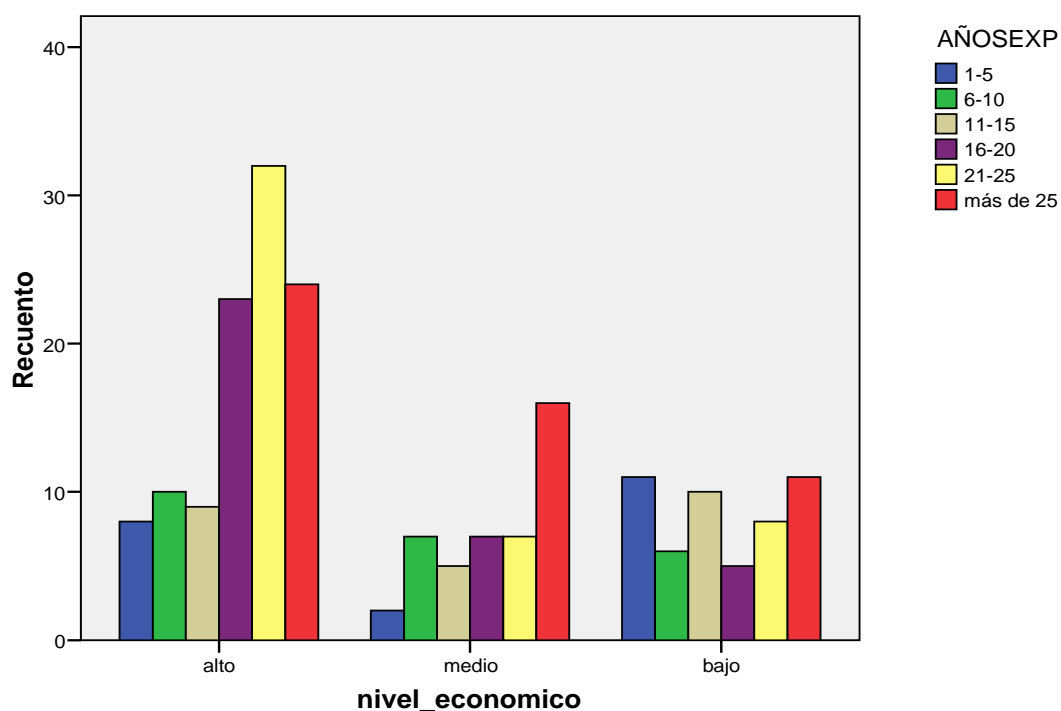
Tabla 4.15. Tabla de contingencia Años de experiencia - nivel económico

		nivel_economico			Total alto
		alto	Medio	Bajo	
AÑOEXP	1-5	7	2	11	20
	6-10	10	7	6	23
	11-15	9	5	10	24
	16-20	23	7	5	35
	21-25	32	7	8	47
	más de 25	25	16	11	52
Total		106	44	51	201

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario

Chi-cuadrado de Pearson = 23,89 P = 0,008 SÍ significativo

Gráfico de barras



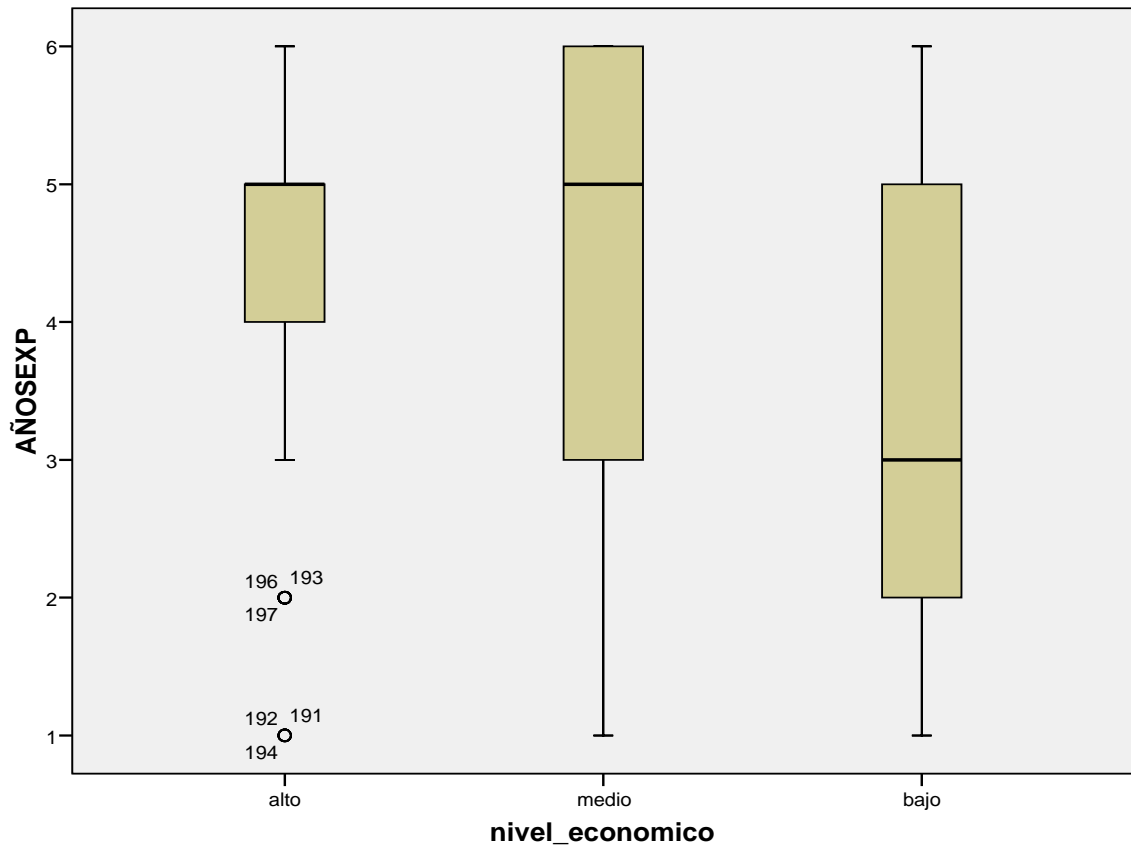
Gráfica 4.-12. Distribución de experiencia docente por nivel socioeconómico.

y la tabla comparativa siguiente:

Tabla 4.16. Distribución de experiencia docente por nivel socioeconómico (test de Kruskal- Wallis).

AÑOS DE EXPERIENCIA por NIVEL SOCIOECONOMICO	Mediana	Media	Desviación Standard	SIGNIFICACION
ALTO	5	4,30	1,49	P = 0,030 SÍ
MEDIO	5	4,32	1,65	
BAJO	3	3,51	1,86	

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario



Grafica 4.13. Distribución de años de experiencia docente por nivel económico

Podemos observar que los profesores/as con menor experiencia laboran significativamente con más frecuencia en las escuelas de estrato socioeconómico más bajo.

j) Relación Nivel Educativo - Nivel Socioeconómico.

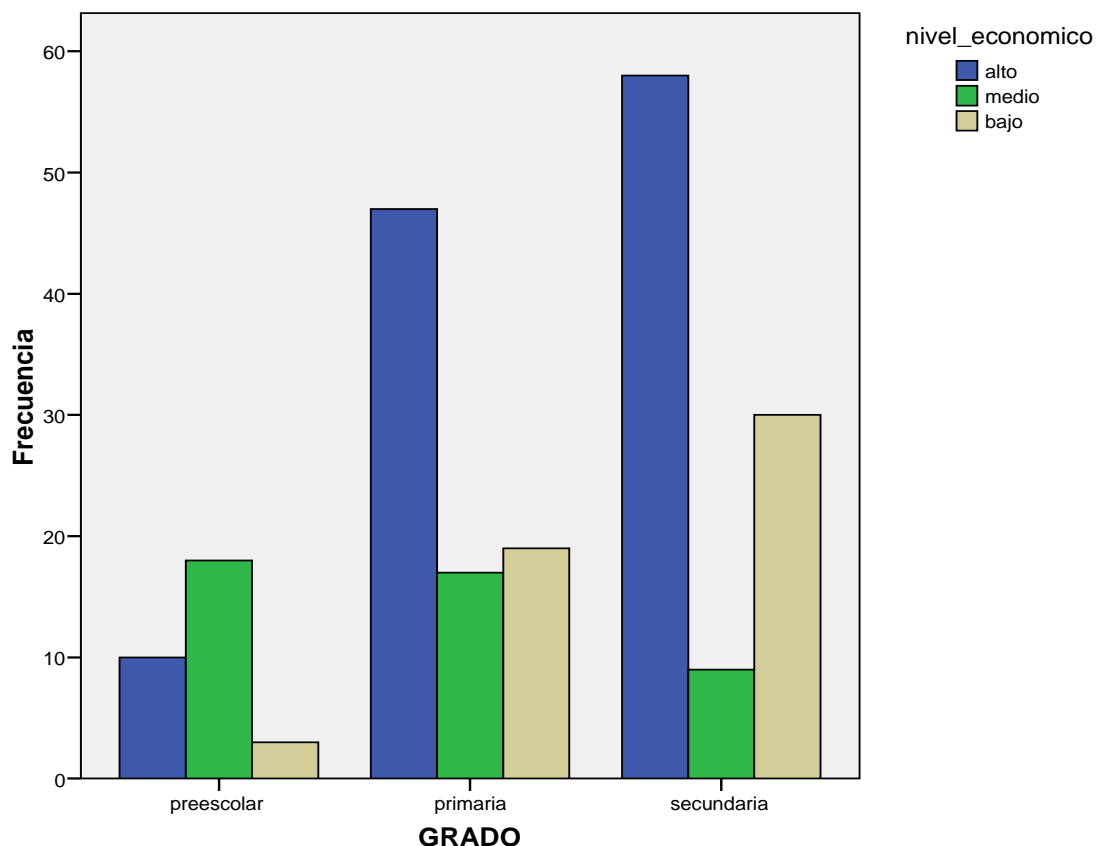
Tabla 4.17. Tabla de contingencia por nivel económico - grado

		GRADO			Total preescolar
		preescolar	Primaria	Secundaria	
nivel_económico	Alto	10	47	58	115
	Medio	18	17	9	44
	Bajo	3	19	30	52
Total		31	83	97	211

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario

Chi-cuadrado de Pearson = 34,68 P < 0,001 SÍ significativo

Tal como puede verse en la gráfica siguiente, la significación proviene de que el nivel socioeconómico del entorno es más frecuentemente medio en preescolar, alto en primaria y alto y bajo en secundaria.



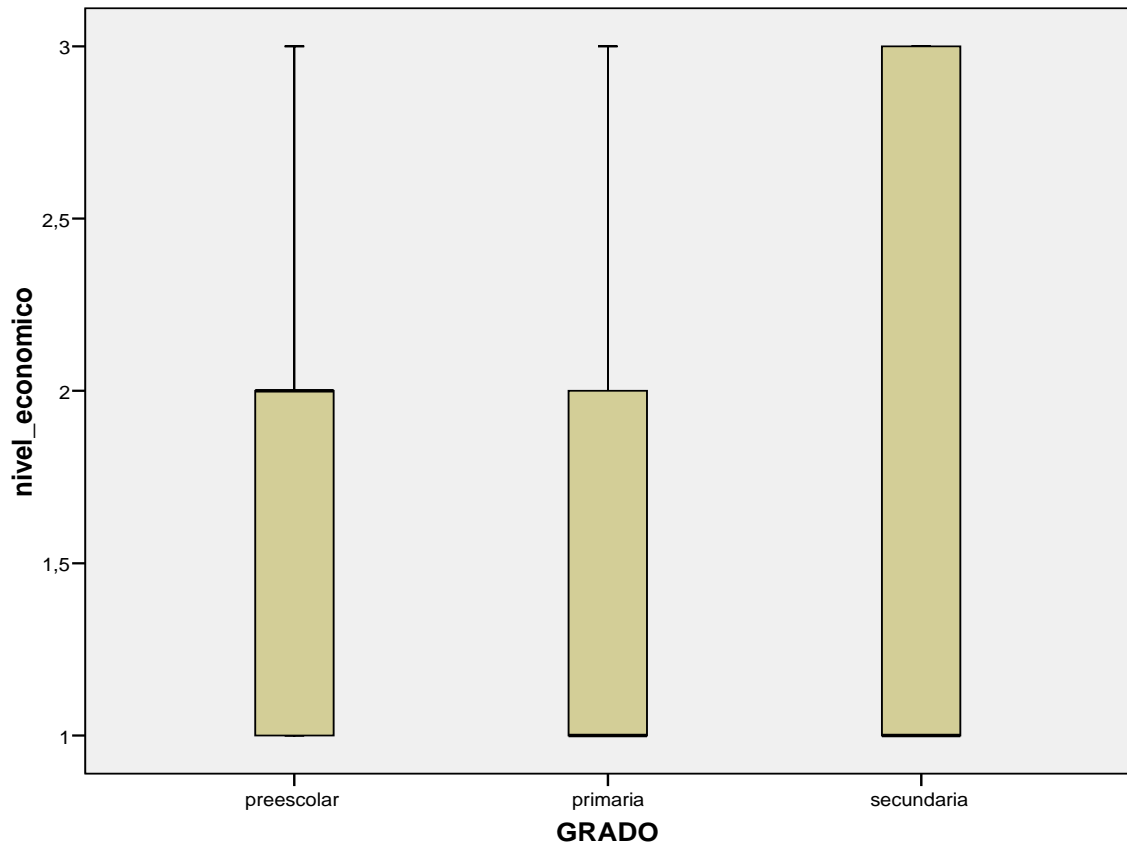
Gráfica 4.14. Distribución del nivel socioeconómico por nivel educativo

Por esa compensación entre alto (1) y bajo (3) nivel, al considerar los valores 1, 2 y 3 para el nivel socioeconómico, las comparaciones numéricas entre los tres niveles que se recogen en la tabla y gráfica siguientes no son significativas:

Tabla 4.18. Distribución del nivel socioeconómico por nivel educativo (test de Kruskal- Wallis).

NIVEL SOCIOECONOMICO por NIVEL EDUCATIVO	Mediana	Media	Desviación Standard	SIGNIFICACION
PREESCOLAR	2	1,77	0,62	P = 0,510 NO SIGNIF.
PRIMARIA	1	1,66	0,83	
SECUNDARIA	1	1,71	0,91	

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario



Gráfica 4.15. Distribución del nivel socioeconómico por nivel educativo

Por tanto, podemos decir que existe una tendencia a estar en una escuela con mejor nivel socioeconómico por parte de los profesores de primaria, aunque sin unas diferencias excesivamente marcadas.

1.3. Resultados de respuesta de los ítems del cuestionario.

Los resultados detallados en términos de frecuencia de respuesta de los ochenta ítems del cuestionario pueden verse en el Anexo 2, no se incluyen aquí por su extensión.

Para facilitar la comparación de resultados, lo que sí se ofrece a continuación, es una relación de los parámetros descriptivos (mediana, media, desviación típica, junto al número de respuestas válidas) de todos los ítems del cuestionario (ver Anexo 2), teniendo en cuenta que para los cálculos de parámetros también se considera la equivalencia:

- 1 = Totalmente en desacuerdo
- 2 = En desacuerdo
- 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4 = De acuerdo
- 5 = Totalmente de acuerdo

De esta forma podemos ver de forma sintética en la tabla siguiente si en la respuesta a una pregunta los encuestados han estado en general de acuerdo, en desacuerdo o con discrepancia o tibieza de opiniones. Así, una mediana de 4 o una media superior a 3,30 reflejan un claro acuerdo, una mediana de 2 (incluso 1) o una media inferior a 2,70 reflejan un claro desacuerdo y una mediana de 3 o una media cercana a 3 indican una posición intermedia (y si la desviación típica es grande, claramente superior a 1, una gran división de opiniones).

Tabla 4.19.
DESCRIPTIVA GENERAL DE LOS ÍTEMS DEL CUESTIONARIO

ITEM	número de datos válidos (n)	MEDIANA	MEDIA	DESVIACION TIPICA
1	200	4	3,45	1,10
2	210	2	2,72	1,38
3	208	3	3,06	1,11
4	203	2	2,68	1,18
5	207	3	3,09	1,16
6	208	1	1,66	0,89
7	209	3	2,90	1,19
8	208	2	2,40	1,17
9	209	4	3,90	0,99
10	205	3	2,80	1,14
11	209	3	3,16	1,06
12	210	3.50	3,24	1.20
13	208	3	3,05	1,07
14	209	2	2,78	1,02
15	210	4	3,82	0,96

16	208	3	2,93	1,13
17	211	4	3,76	1,14
18	209	2	2,33	1,06
19	211	2	2,72	1,14
20	206	3	3,16	1,05
21	208	4	3,43	1,30
22	210	4	4,16	0,93
23	210	4	3,65	1,15
24	211	2	2,38	1,12
25	210	4	3,74	1,15
26	208	2	2,31	1,18
27	207	2	2,13	1,29
28	208	2	2,38	1,28
29	209	3	3,05	1,28
30	209	2	2,57	1,18
31	210	4	3,46	1,18
32	207	2	2,57	1,28
33	206	3	2,76	1,33
34	207	4	3,33	1,17
35	207	4	3,50	1,13
36	210	4	3,62	1,13
37	208	3	3,22	1,27
38	208	4	3,75	1,17
39	210	4	3,97	0,90
40	210	4	3,49	1,11
41	209	2	2,82	1,43
42	210	2	2,50	1,22
43	209	2	3,08	1,25
44	209	3	3,03	1,17
45	209	2	3,22	1,07
46	207	4	3,45	0,99
47	206	4	3,66	0,99
48	205	4	3,48	0,91

49	196	2,50	2,71	1,08
50	207	2	2,16	1,13
51	206	2	2,07	1,13
52	207	2	2,55	1,15
53	207	4	3,45	1,08
54	203	4	3,52	1,11
55	207	4	3,71	1,05
56	208	2	2,39	1,12
57	205	4	3,80	1,00
58	207	4	3,43	1,12
59	205	2	2,07	1,00
60	208	4	3,76	1,01
61	206	4	3,33	1,09
62	208	3	2,90	1,16
63	208	4	3,31	1,07
64	206	4	3,34	1,07
65	208	3	2,86	0,99
66	208	4	3,50	1,03
67	139	4	3,58	0,98
68	204	4	3,78	0,95
69	206	4	3,51	1,19
70	207	3	3,02	1,21
71	207	3	2,92	1,21
72	206	2	2,54	1,23
73	208	3	2,80	1,15
74	207	4	3,16	1,01
75	208	3	3,32	1,07
76	208	4	3,38	1,14
77	207	2	2,62	1,20
78	206	2	2,44	1,15
79	204	2	2,57	1,17
80	201	3	2,55	1,06

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario.

Como hemos indicado y puede observarse en la tabla, frente al promedio equilibrado teórico de 3 (no olvide que se puntúa entre 1 y 5), muchos de los ítems ofrecen medias alejadas por debajo o por encima (aproximadamente, por debajo de 2,80 o por encima de 3,20 podrían considerarse significativas) y medianas de 2 (incluso de 1) ó de 4, lo que indica una inclinación de los encuestados por el desacuerdo o por el acuerdo, respectivamente, con la afirmación planteada en el ítem del cuestionario .

1.4. Correlaciones de los ítems con las variables generales.

La tabla siguiente recoge detalladamente los resultados de correlacionar cada ítem del cuestionario con las variables influyentes, en orden a buscar en cual de los ítems puede haber influencia de las variables que hemos denominado generales o variables de la muestra. Cada fila de casillas corresponde a un ítem del cuestionario y cada columna a una variable general: la significación (SÍ) en una casilla indica que la variable es estadísticamente influyente en los resultados del ítem, mientras que la (NO) significación muestra que la variable general no afecta al ítem en cuestión.

Cuando hay significación para el sexo se recogen las medias del ítem en cada género, para que se vea claramente en cuál es mayor, y en las significaciones respecto a las otras variables hay que recordar que un coeficiente r positivo supone relación directa (a mayor valor de la variable, mayor puntuación del ítem) mientras que un r negativo refleja relación inversa «a mayor valor de la variable, menor puntuación del ítem»).

Tabla 4.20.

RELACION DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO CON LAS VARIABLES DE LA MUESTRA

(test de Mann-Whitney (en el caso del sexo) y coeficientes de correlación de Spearman y su significación)

ITEM NUMERO	EDAD	AÑOS DE EXPERIENCIA	SEXO	NIVEL ECONOMICO	NIVEL EDUCATIVO
1	r = 0,003 NO	r = 0,045 NO	P = 0,670 NO	r = -0,101 NO	r = 0,009 NO
2	r = 0,069 NO	r = 0,029 NO	P = 0,429 NO	r = -0,086 NO	r = 0,102 NO
3	r = -0,128 NO	r = -0,044 NO	P = 0,216 NO	r = 0,154 SÍ P = 0,026	r = -0,051 NO
4	r = 0,128 NO	r = 0,118 NO	P = 0,857 NO	r = 0,217 SÍ P = 0,002	r = -0,037 NO

5	r = -0,065 NO	r = 0,035 NO	P = 0,750 NO	r = -0,151 SÍ P = 0,030	r = -0,057 NO
6	r = 0,104 NO	r = -0,010 NO	P = 0,714 NO	r = 0,042 NO	r = 0,075 NO
7	r = -0,028 NO	r = -0,044 NO	P = 0,657 NO	r = -0,014 NO	r = -0,121 NO
8	r = -0,183 SÍ P = 0,016	r = -0,189 SÍ P = 0,008	P = 0,081 NO	r = 0,055 NO	r = 0,116 NO
9	r = -0,173 SÍ P = 0,022	r = -0,266 SÍ P < 0,001	P = 0,711 NO	r = 0,047 NO	r = 0,095 NO
10	r = -0,156 SÍ P = 0,042	r = -0,180 SÍ P = 0,012	P = 0,488 NO	r = -0,152 SÍ P = 0,030	r = 0,051 NO
11	r = 0,067 NO	r = -0,002 NO	P = 0,077 NO	r = -0,041 NO	r = -0,180 SÍ P = 0,009
12	r = -0,135 NO	r = -0,062 NO	P = 0,454 NO	r = -0,037 NO	r = -0,144 SÍ P = 0,037
13	r = -0,179 SÍ P = 0,018	r = -0,058 NO	P = 0,246 NO	r = -0,143 SI P = 0,039	r = -0,085 NO
14	r = -0,184 SI P = 0,015	r = -0,181 SÍ P = 0,011	P = 0,661 NO	r = -0,012 NO	r = -0,044 NO
15	r = 0,192 SÍ P = 0,011	r = 0,238 SÍ P = 0,001	P = 0,130 NO	r = -0,010 NO	r = -0,170 SÍ P = 0,013
16	r = -0,184 SÍ P = 0,015	r = -0,140 SÍ P = 0,050	P = 0,878 NO	r = 0,028 NO	r = -0,149 SÍ P = 0,031
17	r = 0,027 NO	r = -0,012 NO	P = 0,289 NO	r = -0,064 NO	r = -0,045 NO
18	r = -0,105 NO	r = -0,077 NO	P = 0,250 NO	r = -0,097 NO	r = 0,073 NO
19	r = -0,233 SÍ P = 0,002	r = -0,244 SÍ P < 0,001	P = 0,650 NO	r = -0,120 NO	r = 0,094 NO
20	r = -0,114 NO	r = -0,069 NO	P = 0,393 NO	r = -0,040 NO	r = -0,027 NO
21	r = 0,068 NO	r = 0,027 NO	P = 0,173 NO	r = -0,107 NO	r = -0,052 NO
22	r = 0,021 NO	r = 0,110 NO	P = 0,789 NO	r = -0,102 NO	r = -0,002 NO
23	r = 0,203 SÍ P = 0,007	r = 0,195 SÍ P = 0,006	P = 0,688 NO	r = -0,102 NO	r = -0,161 SÍ P = 0,019

24	r = -,194 SÍ P = 0,010	r = -0,269 SÍ P < 0,001	P = 0,236 NO	r = 0,015 NO	r = -0,090 NO
25	r = 0,073 NO	r = 0,078 NO	P = 0,042 SÍ Varones x = 3,47 Mujeres x = 3,83	r = 0,080 NO	r = -0,093 NO
26	r = -0,004 NO	r = -0,035 NO	P = 0,968 NO	r = 0,143 SÍ P = 0,039	r = -0,214 SÍ P = 0,002
27	r = 0,060 NO	r = -0,099 NO	P = 0,871 NO	r = 0,082 NO	r = -0,053 NO
28	r = 0,087 NO	r = -0,004 NO	P = 0,163 NO	r = 0,314 SÍ P < 0,001	r = -0,109 NO
29	r = 0,023 NO	r = -0,056 NO	P = 0,564 NO	r = 0,161 SÍ P = 0,020	r = -0,166 SÍ P = 0,016
30	r = -0,131 NO	r = -0,152 SÍ P = 0,032	P = 0,582 NO	r = 0,039 NO	r = -0,033 NO
31	r = -0,043 NO	r = 0,018 NO	P = 0,647 NO	r = -0,219 SÍ P = 0,001	r = -0,006 NO
32	r = 0,001 NO	r = -0,019 NO	P = 0,483 NO	r = 0,159 SÍ P = 0,022	r = -0,077 NO
33	r = -0,072 NO	r = 0,020 NO	P = 0,500 NO	r = -0,262 SÍ P < 0,001	r = 0,068 NO
34	r = 0,014 NO	r = 0,000 NO	P = 0,299 NO	r = -0,191 SÍ P = 0,006	r = 0,083 NO
35	r = -0,073 NO	r = 0,022 NO	P = 0,662 NO	r = -0,340 SÍ P < 0,001	r = 0,117 NO
36	r = 0,076 NO	r = 0,177 SÍ P = 0,012	P = 0,187 NO	r = 0,120 NO	r = -0,136 SÍ P = 0,048
37	r = -0,009 NO	r = 0,028 NO	P = 0,133 NO	r = -0,220 SÍ P = 0,001	r = 0,194 SÍ P = 0,005
38	r = -0,007 NO	r = 0,077 NO	P = 0,459 NO	r = -0,281 SÍ P < 0,001	r = 0,190 SÍ P = 0,006
39	r = 0,064 NO	r = 0,068 NO	P = 0,185 NO	r = 0,031 NO	r = 0,027 NO
40	r = 0,084 NO	r = 0,118 NO	P = 0,001 SÍ Varones x = 3,0	r = 0,223 SÍ	r = -0,136 SÍ

			Mujeres x = 3,67	P = 0,001	P = 0,049
41	r = 0,155 SÍ P = 0,040	r = 0,090 NO	P = 0,992 NO	r = 0,212 SÍ p = 0,002	r = -0,189 SÍ P = 0,006
42	r = -0,043 NO	r = -0,097 NO	P = 0,582 NO	r = -0,100 NO	r = 0,152 SÍ P = 0,028
43	r = -0,004 NO	r = -0,062 NO	P = 0,684 NO	r = -0,159 SÍ P = 0,021	r = 0,081 NO
44	r = -0,040 NO	r = -0,085 NO	P = 0,902 NO	r = -0,182 SÍ P = 0,009	r = -0,041 NO
45	r = -0,018 NO	r = 0,011 NO	P = 0,857 NO	r = -0,148 SÍ P = 0,032	r = 0,021 NO
46	r = 0,103 NO	r = 0,078 NO	P = 0,478 NO	r = -0,190 SÍ P = 0,006	r = -0,012 NO
47	r = 0,143 NO	r = 0,191 SÍ P = 0,007	P = 0,195 NO	r = -0,164 SÍ P = 0,018	r = -0,088 NO
48	r = 0,216 SÍ P = 0,005	r = 0,168 SÍ P = 0,019	P = 0,615 NO	r = -0,094 NO	r = -0,154 SÍ P = 0,028
49	r = -0,011 NO	r = -0,148 SÍ P = 0,043	P = 0,032 SÍ Varones = 3,00 Mujeres = 2,61	r = 0,071 NO	r = -0,011 NO
50	r = -0,137 NO	r = -0,200 SÍ P = 0,005	P = 0,263 NO	r = 0,150 SÍ P = 0,031	r = -0,051 NO
51	r = 0,093 NO	r = -0,131 NO	P = 0,747 NO	r = 0,027 NO	r = -0,093 NO
52	r = -0,014 NO	r = -0,123 NO	P = 0,030 SÍ Varones = 2,89 Mujeres = 2,52	r = -0,017 NO	r = -0,196 SÍ P = 0,005
53	r = 0,124 NO	r = 0,135 NO	P = 0,319 NO	r = -0,003 NO	r = -0,144 SÍ P = 0,038
54	r = 0,202 SI P = 0,009	r = 0,224 SÍ P = 0,002	P = 0,590 NO	r = -0,100 NO	r = -0,038 NO
55	r = 0,087 NO	r = 0,147 SÍ P = 0,040	P = 0,057 NO	r = -0,100 NO	r = -0,090 NO
56	r = -0,096 NO	r = -0,163 SÍ P = 0,022	P = 0,048 SÍ Varones = 2,67 Mujeres = 2,34	r = 0,060 NO	r = 0,031 NO
57	r = -0,059	r = 0,055	P = 0,486 NO	r = -0,053	r = -0,094

	NO	NO		NO	NO
58	r = 0,127 NO	r = 0,063 NO	P = 0,106 NO	r = -0,068 NO	r = -0,105 NO
59	r = -0,062 NO	r = -0,154 SÍ P = 0,022	P = 0,279 NO	r = 0,084 NO	r = -0,047 NO
60	r = -0,006 NO	r = 0,023 NO	P = 0,017 SÍ Varones = 3,54 Mujeres = 3,84	r = -0,114 NO	r = -0,083 NO
61	r = 0,132 NO	r = 0,120 NO	P = 0,946 NO	r = -0,207 SÍ P = 0,003	r = -0,132 NO
62	r = 0,043 NO	r = -0,025 NO	P = 0,041 SÍ Varones = 3,22 Mujeres = 2,82	r = -0,318 SÍ P < 0,001	r = -0,042 NO
63	r = 0,151 SÍ P = 0,047	r = 0,108 NO	P = 0,968 NO	r = -0,226 SÍ P = 0,001	r = -0,120 NO
64	r = 0,039 NO	r = 0,000 NO	P = 0,197 NO	r = -0,149 SÍ P = 0,032	r = -0,157 SÍ P = 0,024
65	r = -0,034 NO	r = -0,046 NO	P = 0,246 NO	r = -0,354 SÍ P < 0,001	r = 0,081 NO
66	r = 0,120 NO	r = 0,010 NO	P = 0,679 NO	r = -0,164 SÍ P = 0,018	r = -0,065 NO
67	r = 0,335 SÍ P < 0,001	r = 0,274 SÍ P = 0,002	P = 0,029 SÍ Varones = 3,18 Mujeres = 3,70	r = 0,100 NO	r = -0,193 SÍ P = 0,023
68	r = 0,061 NO	r = 0,001 NO	P = 0,797 NO	r = -0,191 SÍ P = 0,006	r = 0,177 SÍ P = 0,011
69	r = 0,059 NO	r = 0,085 NO	P = 0,988 NO	r = -0,243 SÍ P < 0,001	r = 0,055 NO
70	r = -0,196 SÍ P = 0,010	r = -0,169 SÍ P = 0,018	P = 0,439 NO	r = -0,261 SÍ P < 0,001	r = 0,036 NO
71	r = -0,089 NO	r = 0,067 NO	P = 0,252 NO	r = -0,141 SÍ P = 0,042	r = -0,089 NO
72	r = -0,009 NO	r = -0,021 NO	P = 0,986 NO	r = -0,188 SÍ P = 0,007	r = -0,158 SÍ P = 0,023
73	r = -0,044 NO	r = -0,102 NO	P = 0,070 NO	r = -0,101 NO	r = 0,072 NO
74	r = -0,081 NO	r = -0,036 NO	P = 0,614 NO	r = -0,042 NO	r = -0,093 NO
75	r = -0,147	r = -0,028	P = 0,560 NO	r = 0,073	r = -0,127

	NO	NO		NO	NO
76	r = -0,062 NO	r = -0,045 NO	P = 0,030 SÍ Varones = 3,65 Mujeres = 3,24	r = -0,203 SÍ P = 0,003	r = 0,183 SÍ P = 0,008
77	r = 0,048 NO	r = 0,057 NO	P = 0,667 NO	r = -0,008 NO	r = -0,288 SÍ P < 0,001
78	r = 0,054 NO	r = 0,084 NO	P = 0,126 NO	r = -0,008 NO	r = 0,028 NO
79	r = 0,060 NO	r = 0,046 NO	P = 0,100 NO	r = -0,146 SÍ P = 0,037	r = 0,052 NO
80	r = 0,084 NO	r = 0,092 NO	P = 0,100 NO	r = -0,043 NO	r = 0,025 NO

A continuación, se expresan resumida y sistemáticamente estas relaciones, organizados los ítems para su interpretación en relación con la violencia a la que pertenecen.

1.5. Síntesis de resultados.

A continuación se resumen los anteriores resultados ítem por ítem clasificados por tipo de violencia; se indican sus características descriptivas y sus correlaciones con las variables generales.

a) Primer Grupo.

Violencia cultural

Ítems nº 1, 2, 3, 14, 17, 20, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 62, 64, 65, 73, 77, 78, 79, 80.

1. El proceso educativo legitima que el orden social existente en la sociedad mexicana sea considerado como normal y natural.

El ítem tiene una **media alta** de 3.45 y una **desviación típica** de 1.10.

Que muestran en general el acuerdo de profesores y profesoras con el enunciado del ítem, que refleja violencia cultural.

No aparece influencia significativa de ninguna de las variables generales de la muestra (edad, años de experiencia, género, nivel socioeconómico de la escuela y nivel educativo en el que trabaja el profesor o profesora).

2. En México la educación básica es verdaderamente obligatoria y gratuita para todos los mexicanos.

El ítem tiene una **media algo baja** de 2.72 y una **desviación típica** de 1.38.

Que muestran la gran variabilidad de opiniones de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem, con tendencia mayoritaria al desacuerdo.

No aparece influencia significativa de ninguna de las variables generales de la muestra.

3. El proceso educativo es transmisor y reproductor de ideología, la que favorece a unos en detrimento de otros.

El ítem tiene una **media equilibrada** de 3.06 y una **desviación típica** de 1.11.

Que muestran la variabilidad de opiniones de los profesores y profesoras con el enunciado del ítem, que muestra claramente violencia cultural.

Se correlaciona de manera positiva con el nivel socioeconómico de la escuela, lo que quiere decir que los profesores y las profesoras que trabajan en escuelas de nivel socioeconómico más alto son los que en general están menos de acuerdo con el enunciado del ítem.

14. La educación curricular es una transmisión verbalista de conocimientos.

El ítem está redactado de manera afirmativa, reflejando violencia cultural, y tiene una **media equilibrada** de 2.78 y una **desviación típica** de 1.02.

Que muestran dispersión de respuesta de profesores y profesoras con el enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera negativa con la edad y con los años de experiencia docente, lo que significa que los mayores y más veteranos profesores y profesoras estuvieron menos de acuerdo con el enunciado del ítem.

17. La educación en general, es un proceso enfocado a formar en los alumnos los hábitos que se consideran laboralmente deseables en hombres y mujeres que se incorporarán, en el futuro, al mercado de trabajo.

El ítem tiene una **media alta** de 3.76 y una **desviación típica** de 1.14.

Que muestran el amplio grado de acuerdo de los profesores y profesoras con el enunciado del ítem, que expresa cierta violencia cultural.

No aparece influencia significativa de ninguna de las variables generales de la muestra.

20. Los contenidos educativos presentan un tipo de cultura en letra impresa (cultura intelectual) que ya está construida y sistematizada.

El ítem está redactado de manera afirmativa, reflejando violencia cultural, tiene una **media equilibrada** de 3.16 y una **desviación típica** de 1.05.

Que muestran división de opiniones en el grado de acuerdo de los profesores y profesoras con el enunciado del ítem.

No aparece influencia significativa de ninguna de las variables generales de la muestra.

27. El examen como tal sirve para etiquetar a los alumnos.

El ítem está redactado de manera afirmativa, conteniendo violencia cultural, pero tiene una **media baja** de 2.13 y una **desviación típica** de 1.29.

Que muestran el amplio grado de desacuerdo que en general tuvieron los profesores y profesoras con el enunciado del ítem.

No aparece influencia significativa de ninguna de las variables generales de la muestra.

29. Los diplomas y menciones honoríficas hacen más valiosos a los alumnos.
El ítem tiene una **media equilibrada** de 3.05 y una **desviación típica** de 1.28; en este ítem las respuestas fueron muy dispersas.

Se correlaciona de manera positiva con el nivel socioeconómico de la escuela (lo que quiere decir que los profesores y profesoras que trabajan en las escuelas consideradas como de nivel socioeconómico bajo estuvieron más de acuerdo con el enunciado) y de manera negativa con el nivel educativo en el que imparten clases los profesores y profesoras, es decir, que los profesores y profesoras con mayor acuerdo con el enunciado del ítem trabajan en los niveles educativos más elementales de la enseñanza básica.

30. El proceso educativo hace posible tener cosas materiales en lugar de generar personas valiosas.

El ítem está redactado de manera afirmativa, con alto contenido de violencia cultural, tiene una **media baja** de 2.57 y una **desviación típica** de 1.18.

Que muestran en general el desacuerdo de profesores y profesoras con el enunciado del ítem, si bien con una llamativa dispersión.

Este ítem se correlaciona de manera negativa con los años de experiencia, por lo que son los docentes más noveles los más de acuerdo con el enunciado.

31. El proceso educativo favorece la formación de seres humanos que se adaptan y responden según las circunstancias de la vida del aula.

El ítem está redactado de manera afirmativa, contraria a la violencia cultural, tiene una **media alta** de 3.46 y una **desviación típica** de 1.18.

Que muestran el amplio grado de acuerdo de los profesores y profesoras con el enunciado del ítem

Se correlaciona de manera negativa con el nivel socioeconómico de la escuela, lo que significa que los profesores y profesoras de escuelas de entorno socioeconómicamente más alto son los más de acuerdo con el enunciado.

32. El proceso educativo hace que los alumnos sean sumisos.

El ítem refleja claramente violencia cultural y tiene una **media baja** de 2.57 y una **desviación típica** de 1.28.

Que muestran el amplio grado general de desacuerdo por parte de profesores y profesoras, si bien existe una gran dispersión de opiniones.

Se correlaciona de manera negativa con el nivel económico de la escuela, lo que quiere decir que los profesores de las escuelas de nivel socioeconómico alto, están más de acuerdo con el enunciado del ítem.

33. Es importante que el profesor ejerza la autoridad frente a los alumnos.

El ítem está redactado de manera afirmativa, con expresión de violencia cultural, y tiene una **media casi equilibrada** de 2.76 y una **desviación típica** de 1.33.

Que muestran algún grado de desacuerdo pero mucha dispersión en las opiniones de profesores y profesoras en relación con el enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera negativa con el nivel socioeconómico de la escuela, lo que hace que sean los profesores y profesoras que trabajan en las escuelas de nivel socioeconómico alto los que estén más de acuerdo con el enunciado del ítem.

34. El orden y la disciplina de los alumnos en clase determina su aprendizaje.
El ítem tiene una **media alta** de 3.33 y una **desviación típica** de 1.17.
Que muestran el amplio grado de acuerdo de profesores y profesoras con el enunciado del ítem, pero una cierta dispersión.
Se correlaciona de manera negativa con el nivel socioeconómico de la escuela, lo que quiere decir que los profesores que trabajan en las escuelas de nivel socioeconómico alto están más de acuerdo con el enunciado del ítem.
35. El respeto de los alumnos hacia sus superiores, es una labor prioritaria que la escuela debe fomentar.
El ítem está redactado expresando claramente violencia cultural, y tiene una **media alta** de 3.50 y una **desviación típica** de 1.13.
Que muestran alto grado de acuerdo de profesores y profesoras con el enunciado del ítem, si bien con reseñable disparidad.
Se correlaciona de manera negativa con el nivel socioeconómico de la escuela, lo que es indicativo de que los profesores/as de las escuelas de nivel socioeconómico alto están más de acuerdo con el enunciado del ítem.
36. La disciplina es fundamental en el trabajo del aula y en el centro educativo.
El ítem está redactado de manera afirmativa, reflejando violencia cultural, y tiene una **media alta** de 3.62 y una **desviación típica** de 1.13.
Que muestran el amplio grado de acuerdo de profesores y profesoras con el enunciado del ítem, si bien con reseñable disparidad.
Se correlaciona de manera positiva con los años de experiencia docente, lo que quiere decir que los profesores y profesoras más veteranos están más de acuerdo con el enunciado del ítem
37. El orden y la disciplina que se enseña y exige a los alumnos en la escuela, son cualidades deseables del buen ciudadano.
El ítem tiene una **media equilibrada** de 3.22 y una **desviación típica** de 1.27.
Que muestran un cierto acuerdo pero gran dispersión en la opinión de profesores y profesoras con el enunciado del ítem.
Se correlaciona de manera negativa con el nivel socioeconómico de la escuela, lo que quiere decir que los profesores que trabajan en las escuelas de nivel socioeconómico más alto están más de acuerdo con el enunciado del ítem.
47. En los libros de texto gratuitos, se observa sexismo en el lenguaje y en los roles asignados a la mujer.
El ítem está redactado de manera afirmativa, mostrando claramente violencia cultural, con una **media alta** de 3.66 y una **desviación típica** de 0.99.
Que muestran el amplio grado de acuerdo de profesores y profesoras con el enunciado del ítem.
Tiene una correlación positiva con los años de experiencia y una correlación negativa con el nivel socioeconómico de la escuela, lo que muestra que las profesoras y los profesores de mayor experiencia docente y los que trabajan fundamentalmente en las escuelas de nivel socioeconómico alto son los que están más de acuerdo con el enunciado del ítem.

48. En el contexto escolar, existe discriminación en el trato que se da a niñas y niños. El ítem está redactado de manera afirmativa, muestra claramente violencia cultural y tiene una **media alta** de 3.48 y una **desviación típica** de 0.91.

Que muestran el gran acuerdo de profesores y profesoras con el enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera positiva con la edad de los profesores y con los años de experiencia docente, y de manera negativa con el nivel socioeconómico de la escuela. Esto quiere decir que los profesores y profesoras mayores y por tanto con mayor experiencia docente, están más de acuerdo con el enunciado del ítem, y también los profesores que trabajan fundamentalmente en las escuelas de mayor nivel socioeconómico en las que fue aplicado el cuestionario.

49. La institución escolar debilita las aspiraciones personales y profesionales de las niñas y mujeres.

El ítem está redactado de manera afirmativa, con clara expresión de violencia cultural y tiene una **media algo baja** de 2.71 y una **desviación típica** de 1.08.

Que muestran un cierto grado de desacuerdo y de dispersión de profesores y profesoras con el enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera negativa con los años de experiencia docente, lo que quiere decir que los profesores y profesoras más jóvenes de la muestra son los que estuvieron más de acuerdo con el enunciado del ítem y también muestra diferencias con el género (con mayor puntuación media en los varones).

50. El proceso educativo forma a las mujeres para que asuman la responsabilidad que conlleva el cuidado, la atención y la educación de los hijos.

El ítem está redactado de manera afirmativa, con clara expresión de violencia cultural, y tiene una **media muy baja** de 2.16 y una **desviación típica** de 1.13.

Que muestran desacuerdo de profesores y profesoras con el enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera negativa con los años de experiencia docente y de manera positiva con el nivel socioeconómico de la escuela, lo que quiere decir que en los profesores y profesoras más jóvenes y con menos experiencia docente, o que en las escuelas más pobres está el mayor acuerdo con el enunciado.

51. La escuela educa para que hombres y mujeres compartan igualitariamente las labores del hogar.

El ítem está redactado de manera afirmativa, contraria a la violencia cultural, y tiene una **media muy baja** de 2.07 y una **desviación típica** de 1.13.

Que muestran el claro grado de desacuerdo por parte de profesores y profesoras con el enunciado del ítem. Dado que el ítem está redactado como ausencia de violencia cultural, los resultados muestran la percepción de esa violencia en la realidad.

No aparece influencia significativa de ninguna de las variables generales de la muestra.

52. La escuela educa para que hombres y mujeres compartan igualitariamente el cuidado, atención y educación de los hijos.

El ítem está redactado de manera afirmativa, que, al igual que el anterior, es contraria a la violencia cultural, tiene una **media baja** de 2.55 y una **desviación típica** de 1.15.

Que muestran en general desacuerdo pero dispersión en la respuesta de profesores y profesoras con el enunciado del ítem. Se puede decir algo similar a la pregunta anterior en cuanto al reflejo de violencia cultural en las respuestas.

Se correlaciona con el género (con mayor puntuación para los hombres) y de manera negativa con el nivel socioeconómico de la escuela, por lo que es mayor el promedio en el entorno socioeconómico alto.

53. La escuela educa para que hombres y mujeres compartan igualitariamente la responsabilidad del trabajo laboral para cuando se integren a él.

El ítem está redactado de manera afirmativa, contraria a la expresión de violencia cultural, pero en concordancia con las *Teorías de la Reproducción*; tiene una **media alta** de 3.45 y una **desviación típica** de 1.08.

Que muestran el amplio grado de acuerdo por parte de profesores y profesoras con el enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera negativa con el nivel educativo, por lo que son los profesores y profesoras de los grados educativos más elementales los que tienden a estar más de acuerdo con el enunciado.

54. La cultura escolar reproduce los patrones andróginos como socialmente dominantes.

El ítem está con una marcada expresión de violencia cultural y tiene una **media alta** de 3.52 y una **desviación típica** de 1.11.

Que muestran el alto grado de acuerdo por parte de profesores y profesoras con el enunciado del ítem.

Se relaciona de manera positiva con la edad y con los años de experiencia, indicativo de que los profesores y profesoras mayores y por tanto de mayor experiencia, están más de acuerdo con el enunciado del ítem.

55. El proceso educativo forma a hombres y mujeres para que conozcan y practiquen la igualdad de derechos, al margen de religión, etnia o ideología.

El ítem está redactado de manera afirmativa y contraria a la violencia cultural y tiene una **media alta** de 3.71 y una **desviación típica** de 1.05.

Que muestran el claro acuerdo por parte de profesores y profesoras con el enunciado del ítem.

Se relaciona de manera positiva con los años de experiencia, lo que significa que los profesores y las profesoras más veteranos son los que están más de acuerdo con el enunciado del ítem.

62. El proceso educativo prepara a los alumnos para responder a los grandes desafíos del presente y del futuro (globalización, multiculturalidad, desarrollo, etc.).

El ítem está redactado de forma contraria a la violencia cultural, tiene una **media equilibrada** de 2.90 y una **desviación típica** de 1.16.

Que no expresan con claridad ni acuerdo ni desacuerdo sino gran dispersión respecto al enunciado del ítem

Ofrece diferencias significativas entre géneros (con puntuación mayor en varones) y se relaciona negativamente con el nivel socioeconómico, con mayor acuerdo con el enunciado de los encuestados que se ubican fundamentalmente en las escuelas de nivel socioeconómico más alto.

64. La evaluación llevada a cabo en la escuela atiende a las particularidades de sus alumnos y de sus contextos.

El ítem está redactado de manera contraria a la violencia cultural, y da una **media algo alta** de 3.34 y una **desviación típica** de 1.07.

Que muestran la tendencia acuerdo de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se relaciona negativamente con el nivel socioeconómico de la escuela y con el nivel educativo, lo que es indicativo de que los profesores y profesoras que trabajan en las escuelas de nivel socioeconómico alto y en niveles educativos superiores están en general más de acuerdo con el enunciado del ítem.

65. El proceso educativo educa a los alumnos sobre la problemática mundial respecto al medio ambiente.

El ítem está redactado de manera positiva, contraria a la violencia cultural, y tiene una **media equilibrada** de 2.86 y una **desviación típica** de 0.99.

Que muestran la variabilidad de opiniones y dispersión de respuesta de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se relaciona negativamente con el nivel socioeconómico de la escuela, indicando que los profesores y profesoras que trabajan en las escuelas de nivel socioeconómico más alto, son los que están más de acuerdo con el ítem.

73. La enseñanza transmisiva y su evaluación, desarrolla una motivación extrínseca en los alumnos en función de notas, premios y castigos.

El ítem está redactado con tendencia de una cierta violencia cultural, tiene una **media equilibrada** de 2.80 y una **desviación típica** de 1.15.

Que muestran la variabilidad y dispersión de respuesta de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

No aparece influencia significativa de ninguna de las variables generales de la muestra, (edad años de experiencia, género, nivel socioeconómico de la escuela y nivel educativo en el que trabaja el profesor o profesora).

76. El proceso educativo dota a los alumnos de una mentalidad homogénea.

El ítem está redactado con una clara violencia cultural, tiene una **media algo alta** de 3.38 y una **desviación típica** de 1.14

Que muestran un cierto acuerdo pero gran dispersión por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se relaciona con el género y con el nivel educativo, ya que los profesores (varones) son los que están más de acuerdo con el enunciado del ítem, lo que ocurre también en general con el profesorado que trabaja en los niveles superiores de la enseñanza.

77. La escuela no tiene como compromiso desarrollar los sentimientos de los alumnos.

El ítem está redactado de manera relacionada con la violencia cultural, y tiene una **media baja** de 2.62 y una **desviación típica** de 1.20.

Que muestran un cierto desacuerdo pero gran dispersión por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera negativa con el nivel socioeconómico de la escuela, lo que muestra claramente que son los profesores y profesoras de las escuelas de mayor nivel socioeconómico los que están más de acuerdo con el ítem.

78. En México, se forma al profesorado para educar a los alumnos en valores relacionados con la *Paz*, la convivencia, la igualdad y la democracia.

El ítem está redactado de manera positiva, contraria a la violencia cultural, tiene una **media baja** de 2.44 y una **desviación típica** de 1.15.

Que muestran claramente el desacuerdo por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

No aparece influencia significativa de ninguna de las variables generales de la muestra.

79. Los valores que la escuela transmite hacen resistentes a los alumnos contra el consumismo y la mercantilización de todo.

El ítem está redactado de manera positiva, contraria a la violencia cultural y tiene una **media baja** de 2.57 y una **desviación típica** de 1.17.

Que muestran el desacuerdo en términos generales por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera negativa con el nivel socioeconómico, indicativo de que los profesores y profesoras de las escuelas de mayor nivel socioeconómico son los que están más de acuerdo con el ítem.

80. Los valores que la escuela transmite hacen resistentes a los alumnos contra la cultura del placer, las modas y la superficialidad.

El ítem está redactado frente a la violencia cultural y de manera afirmativa, pero tiene una **media baja** de 2.55 y una **desviación típica** de 1.06.

Que muestran claramente en promedio el desacuerdo por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem, aunque con apreciable dispersión.

No aparece influencia significativa de ninguna de las variables generales de la muestra.

RESUMEN: La violencia cultural se refleja mayoritariamente, en opinión de las personas encuestadas, en 14 de las 34 preguntas del grupo. En particular, en los ítems 1, 17, 34, 35, 36, 47, 48, 51, 52, 54, 76, 78, 79 y 80.

En este grupo es interesante identificar el grado de *conciencia* que tienen los profesores y profesoras con respecto al proceso educativo, que sirve para interiorizar valores, normas y conductas que se plasman en la cultura. Asimismo, es posible identificar esa misma *conciencia*, en su papel como productores y reproductores de valores y comportamientos sociales.

Las cuestiones planteadas en estos ítems se refieren fundamentalmente a la legitimación del orden social y de las discriminaciones por el género, la legitimación de hábitos sexistas, la formación de hábitos laborales, el fomento de hábitos disciplinarios, la homogeneización de intereses y conductas o la falta de formación de profesores y alumnos en cultura de paz y convivencia o en defensa ante los peligros del consumismo y la mercantilización.

También, tenemos algunos ítems que no tuvieron respuesta definida, a menudo con gran división de opiniones, tal vez reflejando distintas posiciones vitales, profesionales o ideológicas; estos ítems son: 2, 3, 14, 20, 29, 33, 37, 62, 65 y 73.

En este grupo identificamos la visión personal que cada uno de los profesores y profesoras tienen con respecto a los enunciados de los ítems de referencia. La mayoría se refieren a la reproducción cultural, los conocimientos y su transmisión, la autoridad y orden profesoral y de la enseñanza, los estímulos al aprendizaje y comportamiento o la incidencia de temas globales como la multiculturalidad, el medioambiente o el desarrollo.

En opinión general de los encuestados, algunos temas de violencia cultural planteados en ciertos ítems no son especialmente graves en la realidad. Estos ítems son: 27, 30, 31, 32, 49, 50, 53, 55, 64 y 73.

En este grupo identificamos la falta de acuerdo, desacuerdo o neutralidad de los profesores y profesoras con relación a los enunciados de los ítems, ya que obtuvieron respuestas muy diversas.

Se refieren a la evaluación de conocimientos, recorte de personalidad y aspiraciones de alumnos y en particular de las alumnas, su sumisión al sistema, etc.

b) Segundo grupo:

Violencia estructural

4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 59, 60, 61, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75,

4. El proceso educativo ayuda a que los alumnos tomen conciencia de la situación en la que viven los indígenas del país.

El ítem está redactado de manera afirmativa, contraria a la violencia estructural, y tiene una **media algo baja** de 2.68 y una **desviación típica** de 1.18.

Que muestran un cierto desacuerdo por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem, pero con gran variabilidad.

Se correlaciona de manera positiva con el nivel socioeconómico de la escuela, lo que quiere decir que el mayor acuerdo en la respuesta estuvo en los profesores y profesoras que trabajan en escuelas de nivel socioeconómico bajo.

5. Entre profesores hay un ambiente de cooperación mutua.

El ítem está redactado de manera afirmativa, tiene una **media equilibrada** de 3.09 y una **desviación típica** de 1.16.

Que muestran variabilidad de opiniones y dispersión por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera negativa con el nivel socioeconómico de la escuela, lo que quiere decir que entre los profesores y profesoras que trabajan en escuelas de nivel socioeconómico alto estuvo el mayor acuerdo al enunciado del ítem.

6. El mejor método de aprendizaje es la memorización.

El ítem está redactado de manera afirmativa, con una clara violencia estructural, tiene una **media muy baja** de 1.66 y una **desviación típica** de 0.89.

Que muestran el gran desacuerdo casi por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

No aparece influencia significativa de ninguna de las variables generales de la muestra.

7. Los profesores desarrollan su trabajo compitiendo unos frente a otros, mas que cooperando.

El ítem refleja una clara violencia estructural, tiene una **media equilibrada** de 2.90 y una **desviación típica** de 1.19.

Que muestran la variabilidad de opiniones con dispersión de respuesta de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

No aparece influencia significativa de ninguna de las variables generales de la muestra, (edad años de experiencia, género, nivel socioeconómico de la escuela y nivel educativo en el que trabaja el profesor o profesora).

8. Las diferentes materias que integran los planes de estudio carecen de relación entre sí.

El ítem está redactado de manera afirmativa, con reflejo de violencia estructural, y tiene una **media baja** de 2.40 y una **desviación típica** de 1.17.

Que muestran el desacuerdo por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se relaciona de manera negativa con la edad y con los años de experiencia, lo que indica que los profesores y profesoras más veteranos son los que están más en desacuerdo con el ítem.

9. Es necesario que las materias tengan relación entre sí.

El ítem está redactado de manera afirmativa, sin violencia estructural, y tiene una **media muy alta** de 3.90 y una **desviación típica** de 0.99.

Que muestran el claro acuerdo por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem

Se correlaciona de manera negativa con la edad y con los años de experiencia, lo que indica que los profesores y profesoras más veteranos y con mayor experiencia docente están más en desacuerdo con la afirmación del ítem.

10. Tal y como están estructurados los planes y programas de estudio favorecen la dispersión del conocimiento.

El ítem está redactado reflejando violencia estructural y tiene una **media equilibrada** de 2.80 y una **desviación típica** de 1.14.

Que muestran la variabilidad de opiniones y la gran dispersión de respuesta por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se relaciona de manera negativa con la edad, con los años de experiencia docente y con el nivel económico, indicativo de que los profesores y profesoras de menor edad, y por tanto con menos experiencia, y los que trabajan en las escuelas de nivel socioeconómico alto estuvieron más de acuerdo con el enunciado del ítem.

11. La estructura actual de los planes de estudio facilita el desarrollo profesional y la innovación educativa.

El ítem está redactado de manera contraria a la violencia estructural, tiene una **media equilibrada** de 3.16 y una **desviación típica** de 1.06.

Que muestran la gran dispersión de la respuesta por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera negativa con el nivel educativo, indicativo de que los profesores de los niveles más elementales de la enseñanza básica son los que están más de acuerdo con el ítem.

12. La falta de contextualización del conocimiento impartido a los alumnos dificulta su relación con la práctica y los desmotiva.

El ítem está redactado con una clara violencia estructural, tiene una **media algo alta pero cercana al equilibrio** de 3.24 y una **desviación típica** de 1.20.

Que muestran la amplia variabilidad de opiniones y dispersión por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera negativa con el nivel educativo, lo que significa que los profesores y profesoras de los niveles educativos más elementales de la educación básica son los que más estuvieron de acuerdo con el enunciado del ítem.

13. La falta de relación entre disciplinas del currículum escolar favorece el aislamiento profesional.

El ítem está redactado de manera que refleja violencia estructural, y tiene una **media equilibrada** de 3.05 y una **desviación típica** de 1.07.

Que muestran la gran dispersión de respuesta por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera negativa con la edad de los profesores y con el nivel socioeconómico de la escuela, lo que quiere decir que los profesores y profesoras más veteranos ó que trabajan en las escuelas de nivel socioeconómico más alto fueron los que estuvieron más de acuerdo con el ítem.

15. El proceso educativo enseña a los alumnos a crear ambientes de cooperación y de trabajo en equipo.

El ítem está redactado de manera afirmativa, contraria a la violencia estructural, con una **media muy alta** de 3.82 y una **desviación típica** de 0.96.

Que muestran el gran acuerdo por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera negativa con la edad, con los años de experiencia y con el nivel educativo, y de manera positiva con el nivel socioeconómico de la escuela. Ello significa en términos generales que los profesores y profesoras más jóvenes, y con menos experiencia, o que trabajan en los grados más elementales de la enseñanza básica y en las escuelas más pobres, son los que estuvieron más de acuerdo con el enunciado del ítem.

16. El proceso educativo fomenta el individualismo y la competitividad entre alumnos. El ítem está redactado de manera afirmativa y con clara violencia estructural, tiene una **media equilibrada** de 2.93 y una **desviación típica** de 1.13.

Que muestran división de opiniones (dispersión) de respuesta al enunciado del ítem por parte de profesores y profesoras.

Se correlaciona de manera negativa con la edad, los años de experiencia y el nivel educativo de la escuela, lo que quiere decir que los profesores más jóvenes y con menos experiencia docente o que trabajan en los niveles más elementales de la enseñanza básica, son los que más de acuerdo estuvieron con el enunciado del ítem.

18. El proceso educativo no propicia el diálogo entre alumnos y profesores.

El ítem está redactado con una marcada violencia estructural, y tiene una **media baja** de 2.33 y una **desviación típica** de 1.06.

Que muestran el desacuerdo en la respuesta de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

No aparece influencia significativa de ninguna de las variables generales de la muestra.

19. Cada profesor con sus alumnos y su materia funciona de manera independiente de las otras.

El ítem está redactado de manera afirmativa, expresando violencia estructural, y tiene una **media algo baja** de 2.72 y una **desviación típica** de 1.14.

Que muestran un cierto desacuerdo pero gran variabilidad de opiniones por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera negativa con la edad, lo que quiere decir que los profesores y profesoras más jóvenes son los que están más de acuerdo con el enunciado del ítem.

21. La enseñanza como transmisión verbal de conocimientos (de maestro a alumno) fomenta la pasividad de los alumnos.

El ítem está claramente cargado de violencia estructural, tiene una **media alta** de 3.43 y una **desviación típica** de 1.30.

Que muestran la tendencia al acuerdo pero gran dispersión de respuesta por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

No aparece influencia significativa de ninguna de las variables generales de la muestra.

22. Los profesores transmiten el conocimiento utilizando también otros recursos distintos a los de los libros de texto.

El ítem está redactado de manera afirmativa, contraria a la violencia estructural y con una **media muy alta** de 4.16 y una **desviación típica** de 0.93.

Que muestran el gran acuerdo por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

No aparece influencia significativa de ninguna de las variables generales de la muestra.

23. El proceso educativo está diseñado para desarrollar ampliamente la creatividad de los alumnos.

El ítem está redactado de manera afirmativa, contraria a la violencia estructural y tiene una **media alta** de 3.65 y una **desviación típica** de 1.15.

Que muestran en general el acuerdo por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem, aunque con gran dispersión en las puntuaciones.

Se correlaciona de manera positiva con la edad y con los años de experiencia, lo que es indicativo de que los profesores y profesoras mayores y consecuentemente con más experiencia docente tienden a dar más altos valores de acuerdo.

También se correlaciona de manera positiva con el nivel educativo, de modo que es en los niveles educativos más elevados donde estuvieron más de acuerdo con el enunciado del ítem.

24. El proceso educativo reduce la inteligencia de los alumnos a mero depósito de conocimientos.

El ítem está redactado de manera afirmativa, y claramente con violencia estructural, tiene una **media baja** de 2.38 y una **desviación típica** de 1.12.

Que muestran la tendencia al desacuerdo pero la gran dispersión de respuesta por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera negativa con la edad y con los años de experiencia, indicativo de que los profesores y profesoras más jóvenes y con menos experiencia docente, son los que estuvieron más de acuerdo con el enunciado del ítem.

25. La metodología utilizada por el profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje favorece que los alumnos construyan el conocimiento de forma analítica, crítica y reflexiva.

El ítem está redactado de manera afirmativa, contraria a la violencia estructural, dando una **media alta** de 3.74 y una **desviación típica** de 1.15.

Que muestran el amplio acuerdo por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem, aunque con gran dispersión.

Aparecen diferencias significativas respecto al género, y en este caso son las profesoras (mujeres) las que estuvieron más de acuerdo con el enunciado del ítem.

26. Profesores y alumnos participan en la elaboración de planes y programas de estudio.

El ítem está redactado de manera afirmativa, contraria a la violencia estructural, y tiene una **media baja** de 2.31 y una **desviación típica** de 1.18.

Que muestran claro desacuerdo y dispersión de respuesta por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera positiva con el nivel socioeconómico de la escuela, y de manera negativa con el nivel educativo, indicando que los profesores y profesoras que trabajan en los niveles educativos más elementales de la enseñanza básica, o en las escuelas de nivel socioeconómico bajo, estuvieron más de acuerdo con el enunciado del ítem.

28. Ante los alumnos, el profesor tiene la última palabra en conocimientos.

El ítem está redactado de manera afirmativa, y con clara violencia estructural, y tiene una **media baja** de 2.38 y una **desviación típica** de 1.28.

Que muestran el amplio desacuerdo y gran dispersión de respuesta por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera positiva con el nivel socioeconómico de la escuela, lo que indica que los profesores y profesoras de las escuelas de nivel socioeconómico bajo fueron los que estuvieron más de acuerdo con respecto al enunciado del ítem.

38. La estructura escolar permite la participación de alumnos y profesores en la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El ítem está redactado de manera afirmativa, contraria a la violencia estructural, con una **media alta** de 3.75 y una **desviación típica** de 1.17.

Que muestran el amplio acuerdo y gran dispersión de respuesta por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera negativa con el nivel socioeconómico de la escuela y de manera positiva con el nivel educativo, lo que quiere decir que los profesores y profesoras de las escuelas de nivel socioeconómico alto o de los niveles educativos más altos de la educación básica estuvieron más de acuerdo con el enunciado del ítem.

39. Existe una adecuada relación entre trabajo y responsabilidad junto a pago, prestaciones e incentivos.

El ítem está redactado de manera afirmativa, contraria a la violencia estructural, y tiene una **media muy alta** de 3.97 y una **desviación típica** de 0.89.

Que muestran el gran acuerdo que en general se encuentra por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

No aparece influencia significativa de ninguna de las variables generales de la muestra.

40. El sindicato de maestros realmente representa y defiende los intereses de los profesores.

El ítem está redactado de manera afirmativa, contraria a la violencia estructural, y tiene una **media alta** de 3.49 y una desviación típica de 1.11.

Que muestran el amplio acuerdo por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem

Se correlaciona de manera positiva con la edad y con el nivel socioeconómico de la escuela y de manera negativa con el nivel educativo, indicativo de que los profesores y profesoras más veteranos o que trabajan en las escuelas de nivel socioeconómico bajo y más bien en los niveles más elementales de la educación básica son quienes estuvieron más de acuerdo con el enunciado del ítem.

41. En su escuela hay un buen ambiente de trabajo entre el profesorado como consecuencia de la coincidencia de intereses y objetivos.

El ítem está redactado de manera afirmativa, contraria a la violencia estructural, con una **media equilibrada** de 2.82 y una **desviación típica** de 1.43.

Que muestran la variabilidad de opiniones y dispersión de respuesta por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera positiva con la edad y con el nivel socioeconómico de la escuela y de manera negativa con el nivel educativo, indicando que los profesores y profesoras más veteranos o que trabajan en las escuelas de nivel socioeconómico bajo, y más en los niveles más elementales de la educación básica, estuvieron más de acuerdo con el enunciado del ítem.

42. Los planes de estudio reflejan preocupación por el conocimiento de las situaciones y problemas de la comunidad en la que se ubica la escuela.

El ítem está redactado contra la violencia estructural pero tiene una **media baja** de 2.50 y una **desviación típica** de 1.22.

Que muestran el desacuerdo en términos generales y la gran dispersión de respuestas por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera positiva con el nivel educativo; esto quiere decir que los profesores y profesoras de los niveles educativos más altos estuvieron más de acuerdo con el enunciado del ítem.

43. La escuela es una institución que está abierta a las necesidades y a intercambios enriquecedores de la comunidad que le rodea.

El ítem está redactado de manera afirmativa, de forma contraria a la violencia estructural tiene una **media equilibrada** de 3.08 y una **desviación típica** de 1.25.

Que muestran la variabilidad de opiniones y gran dispersión por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera negativa con el nivel económico, lo que quiere decir que los profesores y profesoras de las escuelas de nivel socioeconómico más alto, estuvieron más de acuerdo con el enunciado del ítem.

44. El proceso educativo enseña a los alumnos a sentirse comprometidos con el entorno social y natural en el que viven.

El ítem está redactado frente a violencia estructural y de manera afirmativa, y tiene una **media equilibrada** de 3.03 y una **desviación típica** de 1.17.

Que muestran gran dispersión de respuesta por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera negativa con el nivel socioeconómico de la escuela, lo que quiere decir que los profesores y profesoras de las escuelas de nivel socioeconómico más alto, estuvieron más de acuerdo con el enunciado del ítem.

45. La evaluación del aprendizaje sólo busca averiguar la cantidad de contenidos conceptuales retenidos en la memoria del alumno.

El ítem está redactado con alto contenido de violencia estructural, con una **media equilibrada** de 3.22 y una **desviación típica** de 1.07.

Que muestran la variabilidad y dispersión de respuesta por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera negativa con el nivel socioeconómico de la escuela, lo que quiere decir que los profesores y profesoras de las escuelas de nivel socioeconómico más alto estuvieron más de acuerdo con el enunciado del ítem.

59. La escuela funciona como una institución que favorece la igualdad socioeconómica.

El ítem está redactado de manera afirmativa, contraria a la violencia estructural, pero tiene una **media muy baja** de 2.07 y una **desviación típica** de 1.00.

Que muestran el claro desacuerdo por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera negativa con los años de experiencia docente, indicativo de que los profesores y profesoras menos experimentados fueron los que estuvieron más de acuerdo con el enunciado del ítem.

60. Los planes de estudio son elaborados en función de las necesidades del proceso productivo del país.

El ítem está redactado reflejando violencia estructural y tiene una **media alta** de 3.76 y una **desviación típica** de 1.01.

Que muestran amplio acuerdo y cierta dispersión de respuesta por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Aparecen diferencias significativas entre géneros, con las profesoras (mujeres) en general más de acuerdo con el enunciado del ítem.

61. El proceso educativo desarrolla integralmente las capacidades de los alumnos.
El ítem está redactado de manera afirmativa, contraria a la violencia estructural, con una **media alta** de 3.33 y una **desviación típica** de 1.09.

Que muestran cierto grado de acuerdo y también de dispersión de respuesta por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera negativa con el nivel socioeconómico de la escuela, lo que muestra que los profesores y profesoras de las escuelas de nivel socioeconómico más alto estuvieron más de acuerdo con el enunciado del ítem.

63. Los alumnos participan en el gobierno y funcionamiento de la escuela.

El ítem está redactado de manera afirmativa, contraria a la violencia estructural y con una **media algo alta** de 3.31 y una **desviación típica** de 1.07.

Que muestran un cierto acuerdo y apreciable dispersión de respuesta por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera positiva con la edad y de manera negativa con el nivel socioeconómico de la escuela y el nivel educativo, lo que quiere decir que los profesores mayores o de las escuelas de nivel socioeconómico alto o que trabajan en los niveles más elementales de la educación básica estuvieron más de acuerdo con el enunciado del ítem.

66. La institución educativa promueve la implicación de los padres en la educación de sus hijos y en la vida de la escuela.

El ítem está redactado de manera afirmativa, contraria a la violencia estructural y tiene una **media alta** de 3.50 y una **desviación típica** de 1.03.

Que muestran el acuerdo y la dispersión de respuesta por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera negativa con el nivel socioeconómico de la escuela, lo que quiere decir que los profesores y profesoras de las escuelas de nivel socioeconómico alto, estuvieron más de acuerdo con el enunciado del ítem.

*67. El objetivo último de la evaluación es la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El ítem está redactado de manera afirmativa, contraria a la violencia estructural, dando una **media alta** de 3.58 y una **desviación típica** de 0.98.

Que muestran el acuerdo y una moderada dispersión de respuesta por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se encuentran diferencias entre géneros, con las profesoras (mujeres), más de acuerdo con el enunciado del ítem.

* Llama la atención el porcentaje de respuesta que tuvo este ítem, pues de los 211 profesores y profesoras que contestaron el Cuestionario, este ítem sólo tuvo 139 respuestas, en su mayoría en 4 y 5 (93).

68. La metodología con la que se trabaja en el aula atiende a la diversidad de capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.

El ítem está redactado de manera afirmativa, contraria a la violencia estructural, y tiene una **media muy alta** de 3.78 y una **desviación típica** de 0.95.

Que muestran el amplio acuerdo y cierta dispersión de respuesta por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera negativa con el nivel socioeconómico de la escuela y de manera positiva con el nivel educativo, lo que quiere decir que los profesores y profesoras que trabajan en escuelas de nivel socioeconómico más alto y en los niveles educativos más elevados de la educación básica estuvieron más de acuerdo con el enunciado del ítem.

69. La metodología con la que se trabaja en el aula atiende a la diversidad de capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.

El ítem está redactado con una cierta violencia estructural y tiene una **media alta** de 3.51 y una **desviación típica** de 1.19.

Que muestran acuerdo pero dispersión amplia en las respuestas de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera negativa con el nivel socioeconómico de la escuela y de manera positiva con el nivel educativo; ello es indicativo de que los profesores y profesoras de los niveles socioeconómicos más altos, o que trabajan en los niveles educativos más altos de la educación básica, estuvieron más de acuerdo con el enunciado del ítem.

70. La evaluación del aprendizaje se realiza en función de criterios iguales para todos los alumnos.

El ítem está redactado de manera afirmativa, con una cierta violencia estructural, y tiene una **media equilibrada** de 3.02 y una **desviación típica** de 1.21.

Que muestran la gran división de opiniones en la respuesta por parte de profesores y profesoras, respecto al enunciado del ítem, ya que ambos grupos (acuerdo y desacuerdo), tuvieron similar número de respuestas: (pues 1 y 2 = 82 y 4 y 5=87) y 3 = 38. Ello trae consigo además una amplia dispersión.

Las respuestas se correlacionan de manera negativa con la edad, con los años de experiencia docente, y con el nivel socioeconómico de la escuela, lo que quiere decir que las profesoras y profesores más jóvenes y con menos experiencia docente o que trabajan en las escuelas de nivel socioeconómico alto estuvieron más de acuerdo con el enunciado del ítem.

71. La evaluación del aprendizaje debe centrarse exclusivamente en los resultados obtenidos en los exámenes.

El ítem está redactado con una franca violencia estructural, dando una **media equilibrada** de 2.92 y una **desviación típica** de 1.21.

Que muestran, como en el ítem anterior, la gran división de opiniones en la respuesta por parte de profesores y profesoras, respecto al enunciado del ítem, ya que ambos grupos (acuerdo y desacuerdo), tuvieron similar número de respuestas: (1 y 2 = 85, 4 y 5 = 84), 3 = 38. Ello trae consigo además una amplia dispersión.

Se correlaciona de manera negativa con el nivel socioeconómico de la escuela, lo que indica de que los profesores y profesoras que trabajan en las escuelas de nivel socioeconómico más alto están más de acuerdo con el enunciado del ítem.

72. La evaluación de resultados (de producto) tiene consecuencias a nivel social y político.

El ítem está redactado con clara violencia estructural, y tiene una **media baja** de 2.54 y una **desviación típica** de 1.23.

Que muestran el desacuerdo mayoritario de las respuestas y la gran variabilidad de opiniones por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera negativa con el nivel socioeconómico de la escuela, indicativo de que los profesores y profesoras que trabajan en las escuelas de nivel socioeconómico alto, están más de acuerdo con el enunciado del ítem. También se encuentra correlación negativa con el nivel educativo, siendo pues los docentes de los niveles más elementales los más de acuerdo.

74. En los centros educativos se da un choque entre la dimensión institucional burocrática y la educativa.

El ítem está redactado marcando claramente violencia estructural, con una **media equilibrada** de 3.16 y una desviación típica de 1.01.

Que muestran la indefinición y variabilidad por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

No aparece influencia significativa de ninguna de las variables generales de la muestra.

75. La burocratización del proceso educativo dificulta la introducción de aspectos educativos más innovadores.

El ítem está redactado de manera afirmativa, con clara violencia estructural, y tiene una **media algo alta** de 3.32 y una **desviación típica** de 1.07.

Que muestran un cierto acuerdo pero amplia dispersión de respuesta por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

No aparece influencia significativa de ninguna de las variables generales de la muestra, (edad años de experiencia, género, nivel socioeconómico de la escuela y nivel educativo en el que trabaja el profesor o profesora).

RESUMEN: Sólo una minoría de ítems conduce a la declaración de violencia estructural por parte de los encuestados; en concreto, se trata de los ítems 4, 21, 26, 42, 59, 60, 69 y 75. Se refieren a la falta de conciencia de la situación de los indígenas, al fomento de la pasividad de los alumnos, la falta de participación en la elaboración de planes de estudio y su dependencia del proceso productivo, la no inclusión de temas de la comunidad local en los mismos, el fracaso en el fomento de la igualdad, el uso del examen para la evaluación y la burocratización del proceso educativo.

El resto de ítems ofrecen división de opiniones o muestran poca preocupación de los encuestados por la violencia estructural. En general, puede afirmarse que aparecen claramente distintas visiones profesionales o pedagógicas, ligadas a concepciones más tradicionales o más modernas de la enseñanza y reflejadas en la relativamente gran dispersión de las respuestas.

c) Tercer grupo:

Violencia simbólica

46, 56, 57, 58

46. El proceso educativo hace a los alumnos ciudadanos comprometidos con su país y sus congéneres.

El ítem está redactado de manera afirmativa, sin violencia simbólica, y tiene una **media alta** de 3.45 y una **desviación típica** de 0.99.

Que muestran el acuerdo de las respuestas por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera negativa con el nivel socioeconómico de la escuela, lo que quiere decir que los profesores y profesoras de las escuelas de nivel socioeconómico alto estuvieron más de acuerdo con el enunciado del ítem.

56. El proceso educativo atiende a la diversidad cultural de los distintos grupos humanos que viven en territorio mexicano.

El ítem está redactado de manera afirmativa, contraria a la violencia simbólica y tiene una **media baja** de 2.39 y una **desviación típica** de 1.12.

Que muestran en general desacuerdo y gran dispersión de respuesta, por parte de profesores y profesoras, respecto al enunciado del ítem.

Se correlaciona de manera negativa con los años de experiencia docente, por lo que estuvieron más de acuerdo con el enunciado del ítem los menos experimentados. También hay diferencias significativas entre géneros, con los profesores (varones) con opinión mas alta (de acuerdo) en general.

57. El proceso educativo contribuye a que los alumnos no indígenas, interioricen que los indígenas son inferiores a ellos.

El ítem está redactado con clara violencia simbólica, con una **media muy alta** de 3.80 y una **desviación típica** de 1.00.

Que muestran gran acuerdo y cierto grado de dispersión de respuesta por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

No aparece influencia significativa de ninguna de las variables generales de la muestra.

58. El proceso educativo enseña a los alumnos a respetar las diferencias culturales.

El ítem está redactado de manera afirmativa, contraria a la violencia simbólica, y tiene una **media alta** de 3.43 y una desviación típica de 1.12.

Que muestran acuerdo y gran dispersión de respuesta por parte de profesores y profesoras respecto al enunciado del ítem.

No aparece influencia significativa de ninguna de las variables generales de la muestra.

RESUMEN: Dos de las preguntas de este apartado, la 56 y la 57, reflejan una violencia simbólica de contenido etnocéntrico y multicultural; en cambio, a los encuestados no les parecen tan graves las cuestiones marcadas por los ítems 46 y 58, referidas al compromiso ciudadano y al respeto por las diferencias.

2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El análisis y discusión de los resultados se estructura, como en el apartado anterior, por tipo de violencia.

A) En cuanto a la violencia cultural.

En el primer grupo tenemos la *violencia cultural* que se refleja mayoritariamente en opinión de las personas encuestadas en 14 de las 34 preguntas del grupo. En particular, en los ítems 1, 17, 34, 35, 36, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 76, 78, 79 y 80.

En este grupo de respuestas hay varios aspectos relevantes a comentar:

Uno, llama poderosamente la atención el grado de *conciencia* que tienen los profesores y profesoras de su papel como productores y reproductores de valores, normas y comportamientos sociales que son interiorizados en el educando a través del proceso de socialización que se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que se plasma en la cultura, ejemplo de esto es el acuerdo por parte de profesores y profesoras para el enunciado del ítem 1, que dice: “El proceso educativo legitima que el orden social existente en la sociedad mexicana sea considerado como normal y natural”, que habla por si solo.

Dos, nuevamente hemos de insistir en la *conciencia* de los encuestados y encuestadas, con respecto a que la escuela como parte del *Aparato Ideológico del Estado*, dota a los alumnos de las «habilidades» necesarias para la reproducción de la fuerza de trabajo, razón ésta por la que se interioriza en ellos, no sólo los hábitos que se consideran laboralmente deseables en hombres y mujeres que se incorporarán en el futuro al mercado de trabajo, sino que además, se reproduce *ideológicamente* su sumisión a las reglas del orden establecido, reconocidas como de «buen comportamiento» (orden, disciplina, *respeto a sus superiores*, etcétera), lo que los *convierte en «buenos ciudadanos»*.

Lo que se realiza como consecuencia de que durante el proceso educativo los alumnos son «impregnados» en diversos grados, de una determinada ideología para que

de manera «consciente» realicen «su tarea», labor que se facilita dada la pretendida neutralidad de la escuela, y que es por demás falsa, lo que en el tiempo favorece, a decir de Bowles y Gintis «una fuerza de trabajo *dócil y fragmentada*».

Tres, también es importante resaltar esta *conciencia* mayoritaria con respecto al ítem 2, que menciona que: “*En México la educación básica es verdaderamente obligatoria y gratuita para todos los mexicanos*” ya que los profesores y profesoras, con su respuesta en negativo, identifican que la educación en México de ninguna manera es obligatoria, ni tampoco gratuita; si bien es cierto que *Constitucionalmente*, desde 1917, el Artículo 3º Constitucional señala, entre otras cosas, que la educación básica en México, es *obligatoria y gratuita*, a la fecha, aún no han sido establecidos los mecanismos *Constitucionales* que garanticen su obligatoriedad al interior de la sociedad mexicana, ni tampoco existen los recursos financieros suficientes para hacer esto una realidad. Dos tareas que continúan pendientes por parte del gobierno mexicano en la actualidad. De cualquier forma, la gran variabilidad de los resultados de este ítem indica una pluralidad de opinión ¿ideológica? del profesorado ante la situación educativa del país.

Cuatro, hemos de llamar la atención sobre el marcado sexismo y machismo masculino dominante que prevalece al interior de la sociedad mexicana, y que en parte explican el tipo de *sociedad machista-sexista* que prevalece en México, razón por la que continúa relegándose fundamentalmente en la mujer la responsabilidad no sólo del hogar, sino también del cuidado y atención de los hijos, sin importar que salga a trabajar, por lo que en muchas ocasiones no cuenta con el apoyo sólido y solidario por parte de su pareja. Desafortunadamente, hemos de reconocer que esta educación sexista-machista es reforzada al interior de los hogares mexicanos de muchas maneras, siendo así como se ha venido reproduciendo la sociedad machista que caracteriza a la sociedad mexicana y que prevalece en México.

Cinco, aquí hemos de mencionar las *deficiencias/educativas/formativas* de algunos valores que deben ser interiorizados en el ser humano durante el proceso educativo para conformar un mejor ser humano, una mejor cultura y en consecuencia una mejor sociedad, estos valores serían: el respeto de los Derechos Humanos, el derecho a vivir en paz, la potenciación de la convivencia democrática, solidaria y plural,

la paz, la igualdad, la justicia, el rechazo de la violencia, y la generosidad, entre otras, ya que como señala Xesús Jares: “*La convivencia (educativa) hace referencia a contenidos de muy distinta naturaleza: morales, éticos, ideológicos, sociales, políticos, culturales y educativos.*” (Jares, Xesús, R., 2006: 20).

Seis, el desacuerdo por parte de profesores y profesoras con respecto al enunciado de los ítems 50 y 52, que hacen mención a que: “*El proceso educativo forma a las mujeres para que asuman la responsabilidad que conlleva el cuidado, la atención y la educación de los hijos*” y a que: “*La escuela educa para que hombres y mujeres compartan igualitariamente el cuidado, atención y educación de los hijos*”, me hicieron recordar una queja constante que recibí verbalmente por parte de profesores y profesoras.

Quienes en todas las escuelas en donde fue aplicado el *Cuestionario*, frecuentemente se quejaron de la falta de atención y cuidado que tienen y reciben los niños y niñas en sus casas por parte de sus padres, pretextando que salen a trabajar, lo que entre otras cosas provoca a decir de los mentores, que niños y niñas no cumplan con las tareas y no estudien, y que estén frente a la computadora muchas horas y también que vean muchas horas el televisor, lo que ha provocado que el televisor en muchas familias poblanas/mexicanas, se haya convertido en madre o familia sustituta, lo que provoca no sólo que los chicos no estudien o no cumplan con sus tareas, sino además que interioricen conductas *inadecuadas*, que no sólo son expresadas al interior del hogar, sino que son trasladadas a la escuela, al salón de clases, a la relación entre iguales, a la relación maestro-alumno, etcétera, con los consiguientes inconvenientes y resultados.

Siete, el acuerdo de los profesores y profesoras con el enunciado del ítem 76. “*El proceso educativo dota a los alumnos de una mentalidad homogénea*”, hace referencia a la *programación* de que somos objeto durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que se ve reflejada en nuestra cultura, ya que como señalan Bowles y Gintis: “*La educación conforma el desarrollo personal en torno a las necesidades del trabajo enajenado.*” (Bowles, Samuel y Gintis, Herbert, 1985: 197).

Ocho, el desacuerdo de profesores y profesoras, en relación con el enunciado del ítem 78, “*En México se forma al profesorado para educar a los alumnos en valores relacionados con la paz, la convivencia, la igualdad y la democracia*”, y la dispersión de los ítems 79 “*Los valores que la escuela transmite hacen resistentes a los alumnos contra el consumismo y la mercantilización de todo*”, y 80 “*Los valores que la escuela transmite hacen resistentes a los alumnos contra la cultura del placer, las modas y la superficialidad*”, en parte reflejan las *deficiencias educativas-formativas* de algunos valores que deben ser interiorizados en el educando, y que nos llevarán a la conformación de una mejor cultura.

Asimismo, tenemos algunos ítems que no tuvieron respuesta definida y a menudo con gran división de opiniones, tal vez reflejando distintas posiciones vitales, profesionales o ideológicas; estos ítems son: 3, 14, 20, 29, 33, 37, 62, 65 y 73, en donde es posible identificar la visión personal que cada uno de los profesores y profesoras tienen con respecto a los enunciados de cada uno de ellos, que en su mayoría se refieren a la reproducción cultural, los conocimientos y su transmisión, la autoridad y orden profesoral y de la enseñanza, los estímulos al aprendizaje y comportamiento de los alumnos en el centro educativo y en el salón de clase, o bien, a temas globales como la multiculturalidad, el medioambiente o el desarrollo.

No obstante, es importante llamar la atención sobre los ítems 62 y 65 que hacen referencia a que: “*El proceso educativo prepara a los alumnos para responder a los grandes desafíos del presente y del futuro (globalización, multiculturalidad, desarrollo, etcétera)*” y a que “*El proceso educativo educa a los alumnos sobre la problemática mundial respecto al medio ambiente*”, que efectivamente no tuvieron respuesta definida, lo que hace pensar que aún cuando son prioritarios en la educación mundial desde hace ya muchos años, es probable que los temas sean más o menos de reciente incorporación en los planes y programas de estudio de la educación poblana.

Asimismo, algunos temas de violencia cultural planteados en ciertos ítems no son especialmente graves en la realidad. Estos ítems son: 27, 30, 31, 32, 49, 53, 55, 64 y 73, en los que es posible identificar la falta de acuerdo, desacuerdo o neutralidad de los profesores y profesoras con relación a los enunciados. No obstante, es importante llamar la atención sobre el ítem 31 que dice: “*El proceso educativo favorece la formación de*

seres humanos que se adaptan y responden según las circunstancias de la vida del aula”, que tuvo un amplio acuerdo por parte de profesores y profesoras, ya que esta afirmación se corresponde ampliamente con las *Teorías de la Reproducción*, que en general hacen referencia al papel de la educación en la reproducción de la cultura y de la sociedad, interiorizando en los educandos, todo aquello que sea favorable al sistema, como viene siendo la adaptación del ser humano a los distintos ambientes de la sociedad.

Con respecto al análisis de *violencia cultural* que hemos realizado, es muy importante resaltar algunas cosas:

Primero, que llama poderosamente la atención, *el grado de conciencia* que tienen los profesores y profesoras, con respecto a los fines y objetivos de la educación, y del proceso educativo en la producción y reproducción socioeconómica, cultural y política de la sociedad, tal y como han denunciado las *Teorías de la reproducción*.

No obstante hay que decir, que dado el grado de escolaridad de los profesores y profesoras –que en su gran mayoría apenas alcanzan la licenciatura y algunos de ellos, quizá ni eso--, es muy probable que si bien es cierto *que tienen conciencia de su papel como productores y reproductores de la sociedad*, también es muy probable que no tengan la *conciencia* necesaria que los lleve a identificar *los alcances y costos* de su función y acción y lo que eso implica y ha implicado para el *grueso* de la población mexicana, como consecuencia de que ellos a su vez *han sido programados*, primero en la educación básica, después en la escuela preparatoria y finalmente, en las escuelas normales del país, para que cumplan con la función que el Gobierno Mexicano *históricamente* les ha asignado como productores/as y reproductores/as de la sociedad, y obviamente *sin conciencia* del papel que en todo ello juegan.

Segundo, dado el papel tradicionalmente asignado a la educación en México, y a los fines y objetivos que el gobierno mexicano ha perseguido a través de la educación, se dejó de lado potenciar en los educandos, el desarrollo de todo aquello que *hace del ser humano*, un verdadero ser humano, consecuencia de ello, es el tipo de sociedad que tenemos en la actualidad, en donde imperan todo tipo de violencias: directa, estructural, simbólica y cultural, en todos los ámbitos de la sociedad.

Dado todo lo anterior, los resultados obtenidos en la mayoría de los ítems elaborados *exprofeso* para identificar la violencia cultural que permea a la educación poblana, corroboran que los fines y objetivos de la educación en México se han relacionado con la transmisión y reproducción de ideas (desarrollar el aparato productivo, consolidar a la burguesía nacional, y potenciar y desarrollar los valores de unidad nacional, que dieran vida y sentido a la *Patria* y que al mismo tiempo sirvieran al desarrollo, legitimación y preservación de la hegemonía del Estado Mexicano). Sin embargo, en la práctica ello no ha contribuido eficazmente a superar una sociedad injusta, desigual, atrasada, poco escolarizada y con un alto grado de analfabetismo, y falta de valores humanos, que en parte explican la problemática actual de la sociedad poblana/mexicana; sin duda, los *ideales de la Independencia* y de la *Revolución Mexicana*, en el tiempo se fueron desvirtuando en aras de concretar todo esto, por lo que dichos *ideales*, quedaron tan sólo en *buenas intenciones*.

Ya que como violencia cultural que es, y tal y como señala Johan Galtung: *“Oculta y presenta como inexplicable lo que ocurre [...] La mayoría de las causas y efectos se hacen invisibles como externalidades [...] Y en la teoría de la cultura, el centro de interés no es lo visible y audible, los instrumentos, sino la cultura profunda sedimentada en el subconsciente colectivo, los supuestos que definen, para una civilización dada, qué es normal y natural [...] el punto de partida es la penuria de instintos en el organismo humano y, pese a todo, la necesidad de actuar y la imposibilidad de decidir cada acto como si fuera la primera vez. Tiene que haber alguna programación, algún automatismo que circunvale la conciencia individual [...], sedimentada en el subconsciente individual [...]. Para los miembros de una civilización, el programa colectivo se describiría aquí como la cosmología, los supuestos compartidos colectivamente y mantenidos subconscientemente.*

Al ser subconscientes, estas suposiciones se promulgan sin más, no se discuten. Y, al ser colectivas, se refuerzan viendo que todos los demás hacen lo mismo. La dirección no viene de la tracción que ejercen las ideas, sino del campo de la cosmología, el código, el programa colectivo. Esto no significa que las ideologías, sistemas de creencias conscientemente asumidos, individuales o colectivos, no sean muy importantes. Pero para nada están solos en la conducción de la acción humana.” (Galtung, Johan, 2006: 16).

La visión de Galtung, hace que nos cuestionemos *el grado de conciencia real* que tienen profesores y profesoras con respecto al papel que el Estado les ha asignado como productores y reproductores de las estructuras sociales, ya que, como consecuencia de la reflexión de Galtung, misma que acabamos de mencionar, *dicha conciencia*, es relativa, dada la profundidad de sedimentación que tiene en el subconsciente individual y colectivo, que vela dicha *conciencia*, lo que permite que las situaciones de violencia cultural, desde la escuela, «*sean legitimadas y consideradas como normales y naturales*», dada la *programación* de que son objeto los profesores y profesoras mexicanos/as durante su proceso educativo, que culmina en las escuelas normales, lo que hace que en lugar de revelarse en contra de ellas, las refuercen.

B) En cuanto a la violencia estructural.

En cuanto a los resultados obtenidos en el análisis de la *violencia estructural*, es posible decir que ésta se refleja fundamentalmente en los siguientes ítems: 4, 21, 26, 42, 59, 60, 69 y 75, que se refieren a la falta de conciencia de la situación de los indígenas, al fomento de la pasividad de los alumnos, a la nula participación de profesores y alumnos en la elaboración de planes y programas de estudio y su dependencia del proceso productivo, a la falta de inclusión en los planes y programas de estudio sobre temas de la comunidad en la que se ubica la escuela, a la desigualdad social, al uso del examen para la evaluación y la burocratización del proceso educativo.

En este grupo de respuestas hay varios aspectos relevantes a identificar:

Uno, la negativa de profesores y profesoras al enunciado del ítem 4, que menciona que: “*El proceso educativo ayuda a que los alumnos tomen conciencia de la situación en la que viven los indígenas del país*”, lo que en parte explica la legitimación que desde la hegemonía del Estado, se ha dado a la condición marginal de los indígenas del país, quienes, no obstante las ideas de la *Independencia* y de la *Revolución Mexicana*, continúan sumidos en el atraso y la ignorancia; lo que es fácilmente corroborable con el alto porcentaje de acuerdo que tuvo el ítem 57 que dice: “*El proceso educativo contribuye a que los alumnos no indígenas, interioricen que los indígenas son inferiores a ellos.*”

Por lo que aquí nuevamente hemos de hacer referencia a las *Teorías de la Reproducción*, que señalan que como consecuencia de la *investidura de autoridad* de que están revestidos profesores y profesoras por parte de quienes los legitiman, se favorece la interiorización en los alumnos/as de la autoridad de los grupos dominantes y la legitimación de las estructuras y culturas dominantes, lo que al mismo tiempo sirve para rechazar la *cultura de los otros*, con los que se *legitima la arbitrariedad cultural*, situación que se favorece como consecuencia del período de tiempo tan largo que los niños y jóvenes asisten a la escuela, y por la maleabilidad del carácter que en esa edad tienen, lo que sirve para legitimar las desigualdades y las jerarquías sociales, haciéndolas aparecer como *socialmente normales y naturales*.

Este sesgo clasista hacia los indígenas, que como parte de la violencia simbólica de la sociedad, se ha venido manteniendo, perpetuando y legitimando desde la *Colonia* hasta nuestros días, a través de la educación, con lo que se ha *ocultado* su situación.

Dos, el porcentaje de acuerdo al ítem 21 que a la letra dice “*La enseñanza como transmisión verbal de conocimientos (de maestro a alumno) fomenta la pasividad de los alumnos*”, muestra claramente que si bien es cierto que a través del proceso educativo se prepara a los alumnos para que se incorporen en el tiempo al mercado laboral, no es menos cierto que el modelo educativo fomenta la pasividad de los alumnos, una pasividad que a la larga es interiorizada, volviéndose un hábito, que desafortunadamente ha contribuido a conformar la cultura del *ahí se va*, del *conformismo* y de la *dejadez* en aspectos relevantes de la vida personal, laboral y ciudadana, que en parte explican el tipo de sociedad que tenemos no sólo en Puebla, sino en todo el país.

Tres, la negativa por parte de profesores y profesoras al enunciado del ítem 26 “*Profesores y alumnos participan en la elaboración de planes y programas de estudio*” muestran la estandarización de la enseñanza no sólo poblana, sino mexicana, lo que en parte explica que gran parte de la problemática de la vida nacional, se deje de lado, pues las adiciones, y reformas que se realizan a los planes y programas de estudio vienen dados desde la *cúpula* de la Secretaría de Educación Pública en México, que se hacen extensivas e inclusivas a todos los Estados y para toda la población, pero que en ocasiones, es muy probable que no correspondan a las *necesidades reales del país*, pues son elaboradas desde el escritorio.

Cuatro, la negativa de profesores y profesoras con el enunciado del ítem 42, que dice: “*La escuela es una institución que está abierta a las necesidades de la comunidad que le rodea*”, de alguna manera refuerza el comentario al ítem anterior.

Quinto, la respuesta negativa de profesores y profesoras al enunciado del ítem 59 que menciona que: “*La escuela funciona como una institución que favorece la igualdad socioeconómica*”, nos remite nuevamente a los fines y objetivos de la educación, los que se corresponden ampliamente con las *Teorías de la Reproducción*, que señalan que la escuela única es sinónimo de escuela dividida, ya que aunque aparentemente la escuela es unificadora y *una para todos* los alumnos desde la primaria empiezan a segregarse. Segregación que va definiendo los puestos de trabajo que en el tiempo cada uno de los ciudadanos ocupará, no obstante, se la hace aparecer como una condición atribuible sólo a los alumnos, siendo que en términos generales desde su ingreso, su permanencia y desempeño está condicionado y marcado por sus propias condiciones histórico-sociales.

Sexto, el acuerdo de profesores y profesoras con los enunciados de los ítems 60 y 69, que hacen mención a que: “*Los planes de estudio son elaborados en función de las necesidades del proceso productivo del país*” y a que: “*La evaluación del aprendizaje en los alumnos se realiza mediante la aplicación de exámenes*”, una vez más nos remite a los fines y objetivos de la educación, que se corresponden ampliamente con los planteamientos de las *Teorías de la Reproducción*.

Séptimo, la dispersión de respuesta al ítem 75 que menciona que “*La burocratización del proceso educativo dificulta la introducción de aspectos educativos más innovadores*” por parte de los encuestados, son clara referencia de la burocratización del proceso educativo.

El resto de ítems ofrecen división de opiniones o muestran poca preocupación por parte de los encuestados por la violencia estructural. En general, puede afirmarse que aparecen claramente distintas visiones profesionales o pedagógicas, ligadas a concepciones más o menos tradicionales de la enseñanza y reflejadas en la relativamente gran dispersión de las respuestas. No obstante, es importante hacer algunos comentarios sobre algunos de ellos.

En los ítems: 7, 10, 11, 13, 16, 43 y 44, que hacen mención a que:

7 “Los profesores desarrollan su trabajo compitiendo unos frente a otros, más que cooperando”.

10 “Tal y como están estructurados los planes y programas de estudio favorecen la dispersión del conocimiento”.

11 “La estructura actual de los planes de estudio facilita el desarrollo profesional y la innovación educativa”.

13 “La falta de relación entre disciplinas del currículum escolar favorece el aislamiento profesional”.

16 “El proceso educativo fomenta el individualismo y la competitividad entre alumnos”.

43 “La escuela es una institución que está abierta a las necesidades y a intercambios enriquecedores de la comunidad que le rodea”

44 “El proceso educativo enseña a los alumnos a sentirse comprometidos con el entorno social y natural en el que viven”

Ítems en los que llama la atención la dispersión de respuesta, por parte de los profesores y profesoras a los enunciados de cada uno de ellos. Aparece así una clara pluralidad de opiniones que se asocia en la mayoría de estos ítems con la edad y experiencia: los profesores más jóvenes tienden a ser más críticos con el propio profesorado, la escuela, el proceso educativo y su papel social.

Al analizar la respuesta a los ítems 5 y 41, que hacen referencia a que: “Entre profesores hay un ambiente de cooperación mutua”, y a que “En su escuela hay un buen ambiente de trabajo entre el profesorado como consecuencia de la coincidencia de intereses y objetivos”, y que como hemos visto hacen mención prácticamente a lo mismo, es posible identificar cierta contradicción, ya que en el ítem 5, la respuesta fue

bastante dispersa y en el 41, la respuesta aunque dispersa, tiende más al acuerdo, pues alcanzó casi el 50%.

Para el ítem 45, que se refiere a que: “La evaluación del aprendizaje sólo busca averiguar la cantidad de contenidos conceptuales retenidos en la memoria del alumno”, aunque con porcentaje de respuesta dispersa, es importante mencionar que cerca del 50% de los encuestados estuvieron de acuerdo con el enunciado del ítem, ya que de 210 respuestas, 101 fueron para las opciones 4 y 5 “*de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”.

Curiosamente, los ítems: 70 y 71, que se refieren a que “La evaluación del aprendizaje se realiza en función de criterios iguales para todos los alumnos”, y a que “La evaluación del aprendizaje debe centrarse exclusivamente en los resultados obtenidos en los exámenes”, tuvieron cierta dispersión en las respuestas, no obstante, llaman la atención los porcentajes similares que tuvieron ambos ítems en las opciones de respuesta 1 y 2 “*totalmente en desacuerdo*” y “*en desacuerdo*” y 4 y 5 “*de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”. ya que las respuestas para el ítem 70, fueron de 82 en 1 y 2 y de 87 en 4 y 5; y para el 71, de 85 en 1 y 2 y de 84 en 4 y 5.

El ítem 74, hace mención a que “En los centros educativos se da un choque entre la dimensión institucional burocrática y la educativa”, la respuesta aunque dispersa, tiende a estar más de acuerdo, pues de 207 respuestas, este ítem tuvo 91 entre las opciones 4 y 5 “*de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”.

Finalmente, comentamos el ítem 67 que dice: “El objetivo último de la evaluación es la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje”, en el que, aunque la mayor parte de respuesta se dio en la opción 4 “*de acuerdo*”, tuvo una dispersión de respuesta bastante significativa y además, sólo fue contestado por 139 profesores y profesoras de la *muestra total* que contestaron nuestro *Cuestionario*.

C) En cuanto a la violencia simbólica.

Dos de los ítems de este apartado, el 56 y el 57, contestado el primero *en desacuerdo* y el segundo *de acuerdo*, por parte de los encuestados, a sus enunciados, y que hacen mención a que “*El proceso educativo atiende a la diversidad cultural de los*

distintos grupos humanos que viven en territorio mexicano” y a que “*El proceso educativo contribuye a que los alumnos no indígenas, interioricen que los indígenas son inferiores a ellos*”, respectivamente, reflejan una marcada violencia simbólica de contenido etnocéntrico y multicultural.

Dicha violencia también se ve reflejada en la respuesta afirmativa que los profesores y las profesoras dieron al ítem 46 que dice: “*El proceso educativo hace a los alumnos ciudadanos comprometidos con su país y sus congéneres*” y a la respuesta negativa que dieron al enunciado del ítem 42, que dice: “*La escuela es una institución que está abierta a las necesidades de la comunidad que le rodea*”.

2.1. Discusión del conjunto de resultados.

Con respecto a la violencia estructural, que a través del proceso educativo, se reproducen la injusticia y la desigualdad social que caracterizan a la sociedad poblana/mexicana, como consecuencia de que la educación primaria está diseñada para dividir, como señalan Baudelot y Establet «a la masa escolarizada en dos partes distintas y opuestas», lo que es totalmente contrario a lo que se pregona de *escuela única para todos*, ya que: “*Los contenidos de la enseñanza primaria producen, y tienen como función producir, la discriminación.*” (Baudelot, Christian y Establet, Roger, 1976: 23), haciendo aparecer la deserción escolar como *algo* externo a la escuela, por tanto, sólo atribuible a la *falta de aptitudes* del educando o a la falta de recursos de la familia, siendo así como socialmente no se culpa ni se responsabiliza a la escuela del *fracaso escolar*, sino al alumno o a la familia.

De esta manera, la escuela como aparato ideológico del Estado, garantiza a las elites en el poder cuatro cosas:

Primero. Que los alumnos *ineptos* interioricen anímica y moralmente *su fracaso*, lo que *ayuda* a que *se resignen a su suerte*, ya que *no pudieron estudiar*, con lo que se garantiza *su sumisión* al orden social, laboral y cultural establecido en la sociedad y sin que lo cuestionen o se pongan en contra.

Segundo. La división del trabajo manual e intelectual, y con ello, la reproducción jerárquica del trabajo y del sistema socioeconómico.

Tercero. La división de la sociedad en clases, con lo que se asegura la *reproducción del sistema social injusto y desigual.*

Cuatro, El entrenamiento de los alumnos/as «futuros trabajadores/as» de las habilidades consideradas laboral y socialmente deseables, legitima las desigualdades sociales y desarrolla una mentalidad homogénea para favorecer el adecuado desarrollo y perpetuación del sistema socioeconómico, cultural y social.

Con respecto a la violencia cultural, podemos decir que como consecuencia de la interiorización *anímica y moral de su fracaso escolar,* los alumnos legitiman esta violencia como consecuencia de que la escuela los *responsabiliza de su fracaso escolar,* ya que la escuela no sólo es *una para todos,* sino además, sinónimo de *progreso humano y social* lo que permite que *los fracasados* interioricen y asuman *su culpa y responsabilidad* por el lugar que ocupan en lo laboral y en lo social, con lo que no sólo se legitiman la injusticia y la desigualdad de la estructura social, sino además que se las vea y sean consideradas *como normales y naturales,* es decir, *como algo* de lo que no tiene la culpa nadie, sino los alumnos/as y/o su propio origen familiar.

Con respecto a la violencia simbólica de contenido etnocéntrico y multicultural que vivimos en México con relación a los indígenas del país, podemos decir, como hemos visto en las respuestas al *Cuestionario* aplicado, que la educación contribuye a mantener el *status quo* del sesgo clasista que existe para con los indígenas, toda vez que como hemos visto a lo largo del Capítulo II, *Contextualización de la Educación en México (1810-2008),* al gobierno mexicano no le quedó de otra, más que incorporar al indígena al proceso productivo del país y por tanto a la sociedad mexicana, ya que sus esfuerzos por importar mano de obra en los primeros tiempos posteriores a la *Independencia* fueron prácticamente nulos. Desafortunadamente desde entonces, confinó al indígena, en términos generales a los peores trabajos, siendo además los más mal pagados, situación que ha pervivido a través del tiempo y hasta nuestros días.

Situación que ha pervivido como consecuencia de que desde la *Independencia* las clases en el poder, descendientes de los colonizadores, por sobre todo han privilegiado sus intereses de clase, manteniendo a través del proceso educativo, el sesgo clasista que desde la *Colonia* han vivido los indígenas no sólo en México, sino en toda América Latina, una situación bastante lamentable, ya que a mi modo de ver, los indígenas son los verdaderos *dueños de México y de América Latina*, pues esas eran sus tierras antes de la llegada de quienes se las arrebataron y dominaron. Con lo que se ha venido desperdiciado desde entonces, la riqueza de sus culturas, su *inteligencia* y su *sabiduría ancestral* sobre el planeta, ya que continúan sin ser valorados ni ellos ni su riqueza cultural.

2.2. Limitantes del estudio.

Considero que en la realización de esta investigación he tenido algunas limitantes muy importantes:

El no haber realizado un estudio comparativo en mi propio país, ya que considero hubiera sido mejor si se hubiera podido aplicar el cuestionario en al menos unas cuatro ciudades más, e incluso también me hubiera gustado aplicarlo en algunas escuelas del mismo nivel educativo aquí en España.

El no haber tenido una muestra más amplia que lograra representar con mayor rigor la realidad educativa de México, por lo que será motivo de futuras investigaciones.

Por lo que consideramos muy importante sugerir que en el futuro se realice una investigación que replique los resultados de este trabajo para poder estudiar, por un lado, la validez y fiabilidad de los resultados y, por otro, determinar la universalidad de las conclusiones. Será, pues, de interés que se invierta en estudios y estrategias que coadyuven en el establecimiento de una *Educación y Cultura de Paz*, desde la realidad concreta de cada ciudad y/o de cada país.

2.3. Futuras líneas de investigación sugeridas.

La elaboración de esta tesis nos ha permitido identificar algunas líneas de investigación que consideramos sería muy importante realizar.

1. El análisis de la programación y la publicidad televisiva y el impacto que tiene en niños, jóvenes y mayores, ya que sin duda alguna a través de los medios masivos de comunicación, principalmente de la televisión (porque es a la que más acceso tiene la mayoría de la población), los seres humanos interiorizamos un sinnúmero de conductas inadecuadas y violentas que se plasman en la vida de todos los días, tales como la violencia en todas sus formas, la maldad, el odio, el egoísmo, la envidia, el consumo de alcohol y de tabaco, el consumismo, la *adicción al sexo express*, etcétera.

Pues no hay que olvidar: “*La gran capacidad que (tienen estos medios) de comunicación para transmitir valores y crear cultura [...] volviendo cotidiano todo aquello que en ellos aparece constantemente.*” (Cortés González, Alfonso, 2008: 1-2), observación que se refuerza con las afirmaciones de Edward Donnerstein: “1. *La violencia emitida por televisión contribuye a la aparición de una serie de efectos antisociales en los espectadores. 2. Hay tres tipos principales de efectos provocados por la violencia televisada. Estos son: a) Aprendizaje de actitudes y conductas agresivas. b) Insensibilidad ante la violencia y c) Temor a ser víctima de la violencia [...].*” (Donnerstein, Edward, 1998: pp. 46-47).

2. Asimismo, es importante analizar los *spots* publicitarios, que promueven un sinnúmero de conductas antisociales y otras que van en contra de la salud y el bienestar individual y de la sociedad en su conjunto.

3. Se sugiere al gobierno del Estado y/o al gobierno federal, analizar/estudiar qué se puede hacer para hacerse de los recursos financieros suficientes que permitan el autofinanciamiento educativo general del país (educación básica, preparatoria y formación universitaria), para todos aquellos alumnos/as que por sus mismas condiciones de vida, sus padres carezcan de los recursos financieros que necesitan para que sus hijos/as estudien. Al mismo tiempo hay que contemplar, la forma en la que en el futuro los beneficiarios, regresarían ese apoyo, de tal manera que ese dinero sirva para

estar constantemente refinanciando la educación de los alumnos poblanos/mexicanos y que *nunca más, nadie se quede sin estudiar.*

Para ello, habría que establecer dos criterios: uno para los alumnos que se quedaran a trabajar dentro del país y otro para los que, por así convenir a sus intereses, se fueran a trabajar al extranjero. Al respecto se hace una: *Propuesta de autofinanciamiento para la educación pública en Puebla/México* (ver Anexo 6).

4. Investigar/analizar/estudiar, *el tipo de educación* requerida por nuestros grupos indígenas, pues es innegable que el modelo implementado desde el gobierno del general Ávila Camacho, en cuanto a la implementación de *un mismo programa educativo para la ciudad y las zonas rurales, con los mismos propósitos y los mismos contenidos*, que debería ser adaptado a los diferentes medios en que se implementara, hasta *hoy* no ha dado los resultados esperados.

5. Otra línea de investigación sugerida es estudiar de qué manera, el gobierno del Estado y/o el gobierno federal, institucionalizan la educación obligatoria para todos y cada uno de los mexicanos.

6. Sugerimos también, retomar los modelos educativos implementados por el maestro Vasconcelos y el general Lázaro Cárdenas, y apoyarse fuertemente en los estudiantes de las preparatorias del país y en los universitarios que están en la etapa de prestar su servicio social, para impulsar el desarrollo educativo de México y de todo aquello que en el transcurso de su implementación, sea identificado como necesario en aras de mejorar los resultados y de beneficiar todo aquello de lo que aún adolecemos.

7. Se sugiere el análisis de la violencia estructural/simbólico/cultural en la enseñanza media (preparatoria) y profesional para el establecimiento de un tronco común enfocado a una *Educación y Cultura de paz.*

8. Otra línea de investigación sugerida es precisamente la que se refiere a cómo y qué hacer para que la economía nacional, se la convierta en *Una Economía con Rostro Humano*, identificando el impacto social que tiene la economía nacional en las familias poblanos/mexicanas, pues es innegable que parte de la violencia que impera en el país

«de todo tipo», tiene mucho qué ver no sólo con el crimen organizado, sino también con las necesidades financieras/materiales no subsanadas por la población (ver Anexo 7).

9. Se sugiere a las sociedades con problemas de altos índices de *bullying*, analizar los fines y objetivos que los gobiernos persiguen a través de la educación, pues si bien es cierto que se han sugerido mil formas de atacar el problema, hasta hoy desde su aparición, lejos de disminuir cada día se agrava más, como consecuencia de que el problema se ha venido buscando *hacia afuera* y no *hacia adentro* de las instituciones educativas.

10. Se sugiere una investigación exhaustiva de los materiales elaborados por los medios masivos de comunicación (televisión, cine, internet, publicidad, comics, videojuegos, etcétera), en cada sociedad, los que para mi gusto, son en buena medida responsables del incremento del *bullying* y también de la violencia social.

11. Dado el impacto que tienen los medios masivos de comunicación en la formación de conductas, es importante aprovechar esta cualidad para potenciar por estos medios lo mejor que hay en cada uno, y que es lo que finalmente nos humaniza y nos convierte en auténticos seres humanos.

CAPÍTULO V
PROPUESTA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ
PARA LA CIUDAD DE PUEBLA (MÉXICO)

CAPÍTULO V

PROPUESTA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ PARA LA CIUDAD DE PUEBLA (MÉXICO)

En el presente capítulo se desarrolla una propuesta de actuaciones que puedan ser llevadas a cabo en la ciudad de Puebla (México), utilizando como soporte el Proyecto de Cultura de Paz llevado a cabo en la Comunidad Autónoma de Andalucía desde el año 2000. Dichos planteamientos, creemos que pueden ser útiles para ser incorporados en la sociedad mexicana, en la que en los últimos años se ha comenzado a recrudecer la violencia (directa, estructural y cultural).

1. INTRODUCCIÓN

La presente *Propuesta* se realiza a partir los resultados obtenidos en la investigación realizada en la ciudad de Puebla (México), en donde fue aplicado a profesores y profesoras de educación básica el *Cuestionario para identificar violencia estructural/simbólico/cultural en la educación*, así como también teniendo en cuenta otros aspectos de este trabajo, recogidos en los capítulos sobre la Trayectoria de la Educación en México (1810-2008) y sobre el marco teórico de Investigación para la paz y Educación para la paz.

Recordemos que las citadas investigaciones han tenido cuatro objetivos primordialmente: *Primero*, analizar la existencia de violencia estructural/simbólico/cultural en la educación que fue implementada en México desde su *Independencia* hasta nuestros días. *Segundo*, investigar la situación actual de las escuelas de educación básica con respecto a las violencias mencionadas. *Tercero*, estudiar la posibilidad de transformación de una educación carente de valores morales y centrada en los aspectos técnicos hacia una educación basada en lo presupuestos de los *Estudios de la paz*, y *Cuarto*, realizar una propuesta de futuro que pueda contribuir desde la *Educación y la Cultura de paz*, a la superación de ideas atrasadas y también de los niveles de violencia de la comunidad educativa y de la sociedad poblana /mexicana en general.

En conjunto, a lo largo de esta *Tesis Doctoral* hemos intentado mostrar cómo la Educación Básica en México, desde su Independencia hasta nuestros días, se ha caracterizado y se caracteriza por una fuerte violencia estructural/simbólica/cultural, la cual se desarrolla a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, que de alguna manera ha reproducido y reproduce el tipo de violencia que encontramos dentro del conjunto de la sociedad; una sociedad que es injusta, desigual, pobre y violenta, y fuertemente legitimada a través de la cultura de la violencia, por lo que dicha violencia (directa, estructural, simbólica y cultural) se ha vuelto prácticamente *algo natural* y por lo mismo, siguiendo a Tortosa, *invisible* a los ojos de la sociedad poblana/mexicana (Tortosa, José María, 2006: 13-39)

No obstante, como hemos visto y pese a que se han venido dando importantes cambios en los planes y programas de estudio, consideramos que no son suficientes para dar marcha atrás a la sociedad que tenemos en la actualidad, por lo que hemos considerado necesario realizar este trabajo de investigación y elaborar esta *Propuesta* concreta que permitirá ayudar a la formación/construcción de una nueva sociedad poblana/mexicana enmarcada en los hábitos del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, en el ejercicio de la libertad y la tolerancia, dentro de los principios democráticos de la paz, la solidaridad, la convivencia armónica, la igualdad y la cooperación entre los pueblos y los valores fundacionales de Naciones Unidas y de la UNESCO, que en el tiempo, conformen una sociedad justa, tolerante y pacífica a través de la convivencia (Jiménez Bautista, Francisco, 2008a).

Consideramos que esta *Propuesta de Educación y Cultura de Paz*, debe potenciar el rechazo de la violencia en todas sus formas, privilegiar el diálogo, la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la empatía, y una democracia que permita la plena participación de toda la sociedad poblana/mexicana, y el cultivo de la generosidad, encaminado todo a terminar con las exclusiones y las injusticias.

Asimismo, debe potenciar el amor hacia el prójimo de manera empática, solidaria y tolerante, el amor al trabajo, *viéndolo como una oportunidad de servir para provocar el bien y bienestar propio y el de los demás, y no como una manera de sentirse explotado o de explotar al otro*, pues el trabajo de todos y cada uno es importante y fundamental para y en la vida de los demás, por lo que, a nuestro modo de ver, ningún trabajo es

indigno ni insignificante, ya que la vida es un gran engranaje que requiere de la participación de todos «de un modo o de otro» para generar el bien común. También, hay que enseñar al ser humano a realizar bien las cosas, pero sin caer en pretender la perfección, que sólo ha conducido al ser humano o bien a la insensibilidad o bien a la insatisfacción consigo mismo y con los demás, lo que en ocasiones suele provocar ambientes enrarecidos y faltos de calor humano.

Además, se debe potenciar la expresión de la sensibilidad, «*de tal manera que a nadie le dé miedo ni le avergüence mostrar sus sentimientos*», desarrollar la ternura, la gratitud, la aceptación de sí mismo y de los otros tal como son, sin pretender cambiarlos para aceptarlos, lo que suele provocar *problemas* por las visiones opuestas entre los implicados, lo que además, suele conducir a una falta de entendimiento porque los grupos y las personas suelen *cerrarse*, lo que entorpece el diálogo y la empatía y por consiguiente, la convivencia armónica, *contaminando la/s relación/es*, la preservación del planeta, a través del consumo responsable y del uso adecuado de los recursos naturales, etcétera.

Y dado, como hemos visto a través de las *Teorías de la Reproducción*, la *capacidad productora y reproductora de la educación* la que a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, es capaz de interiorizar en los educandos todo tipo de pautas de conducta, consideramos que debemos utilizar esta *calidad de la educación* en la potenciación de una *ética ciudadana* que sea capaz de dar marcha atrás al tipo de sociedad que tenemos no sólo en la ciudad de Puebla, sino en todo México, para beneficio de la ciudad de Puebla, y/o de todo el país, y el de todos y cada uno de sus ciudadanos: poblanos/mexicanos, que sea acorde con el mundo actual que cada vez más, demanda el ejercicio del derecho a la paz de los ciudadanos, los grupos y las naciones, pues no olvidemos que la *educación en el ser humano* es: «*No lo que una persona sabe o a aprendido a hacer, sino su forma interior de vida: lo más íntimo y valioso que posee, lo que le hace ser lo que es y nadie le puede arrebatar*» (Jiménez Bautista, Francisco (2008a: 2).

Además, no olvidemos que es a través del proceso educativo que nos educamos de tal o cual forma y que es precisamente mediante el aprendizaje con lo que nos formamos como seres humanos, por tanto hay que desarrollar *esa humanidad*, empática,

tolerante, diversa, solidaria y democrática, además, de amorosa, generosa, tierna y respetuosa de los Derechos Humanos desde la más tierna infancia.

Un elemento básico de la educación es la incidencia sobre las actitudes; recordemos aquí los señalamientos de Wittaker, sobre las *actitudes*:

1. *Son aprendidas*, se forman a partir de una serie de experiencias en las que se refuerzan o no, determinadas conductas.

2. *Son relativamente estables*, una vez formadas permanecen de una manera bastante fuerte en el individuo que las ha adquirido.

3. *Implican relación sujeto-objeto*, es decir, el objeto de una actitud es algo tangible, concreto, no se dan en abstracto (gesto de amistad, cooperación, etcétera).

4. *Pueden comprender un pequeño y un gran número de cosas*, puede haber actitudes que se refieran a una sola cosa o persona, mientras que otras se hagan extensivas a mayor número de cosas o personas. Por ejemplo, un alumno amable, servicial, comunicativo con el profesor pero no con los compañeros; o bien, un alumno servicial y comunicativo con todos.

5. Actúan como fuerte *elemento motivador* de la conducta desde el punto de vista *afectivo*: una actitud arraigada en un sujeto puede constituir, en muchas ocasiones, la única motivación para emprender determinadas acciones.

6. Tienen gran *importancia social*: no suelen ser propias de un solo individuo sino compartidas por un número de personas relativamente elevado. Dependen de factores culturales y sociales. De aquí la importancia de *los grupos* en su formación.

Las *actitudes no son algo innato en el individuo*, pueden existir determinadas predisposiciones que se conviertan en actitudes con un mayor grado de estabilidad a lo largo de la vida. Este *proceso de formación es decisivo* en los momentos del desarrollo psicoevolutivo de los sujetos, *es más fácil la formación de determinadas actitudes que una modificación o cambio posteriores*.

Formar desde el aula en las actitudes de convivencia, cooperación y solidaridad no puede entenderse «como un acto puntual o instantáneo, ni una acción esporádica. Exige una praxis permanente, un proceso que aumenta con el ejercicio y decrece sin él, precisa

de un aprendizaje diario, de una educación».” (Barriga, S., 1983, citado por Cembranos Pérez, María del Carmen y Gallego Pérez, María José, 1988: 20-21).

De ahí, que el primer compromiso que adquiere esta *Propuesta*, es la de potenciar la *paz* en los educandos a través de la educación y en todas sus manifestaciones, pues existen un sinnúmero de realidades de paz en la vida del ser humano que deben ser reconocidas y preservadas a través de la educación y al interior de cualquier sociedad, puesto que es innegable que muchas acciones de la vida cotidiana están repletas de manifestaciones de prácticas pacíficas que dan sentido a la vida de los seres humanos. Además, al interior de los centros educativos, la mayoría de los conflictos surgidos, suelen solucionarse de manera pacífica, por medio del diálogo y la solidaridad, y en general, por medio de la ayuda mutua y la cooperación.

No olvidemos, que desde hace ya más de dos décadas, la *Comunidad Científica Internacional* a través de *El Manifiesto de Sevilla sobre la violencia*, firmado el 16 de mayo de 1986, y considerado por la UNESCO como *un mensaje de esperanza para la paz del mundo* (Ver Anexo 3), sostiene que es posible evitar la violencia, no así el conflicto, pues la violencia no es innata en el ser humano, sino que es una creación, por lo que debe ser combatida desde sus causas, sean éstas: económicas, políticas o culturales, pero no olvidemos como señala José María Tortosa «[...] *que sólo promoviendo la cultura de paz o quedándose en las ideas, no se consigue demasiado*» (Tortosa, José María, 2006: 32).

Afortunadamente, en estos momentos de la historia humana, una finalidad de las políticas educativas en muchos lugares del mundo es precisamente la promoción de un determinado tipo de *Educación*, encaminado a la formación/establecimiento y arraigo de *Culturas de paz* al interior de las sociedades del mundo, para lograrlo, se considera fundamental, *educar* a los niños y jóvenes y a la ciudadanía en general para que aprendan a afrontar sus problemas de manera *creativa, empática y noviolenta*, a la manera de Galtung, desde la (resolución, gestión y transformación) pacífica de conflictos, es decir, desde la noviolencia, pues a decir de Naciones Unidas: «la misma especie que inventó la guerra, es igualmente capaz de inventar la paz».

Para la formación y establecimiento de la *Cultura de paz*, es necesario construir la paz en el día a día, de manera permanente. En el ámbito educativo a través de la educación, y también al interior del conjunto de la sociedad, difundiéndola, creándola, formándola, introyectándola por todos los medios y espacios posibles, buscando se vaya incrementando para establecerla y arraigarla en la mente, en el corazón y en el espíritu del ser humano, y por consiguiente, al interior de la sociedad, pues necesitamos construir la paz, asumiéndola como un proceso permanente, la que desde un modelo definido debe orientarnos en la forma de comprender al mundo, de gobernarlo y de relacionarnos con los demás, en aras de superar la violencia imperante no sólo en la sociedad poblana/mexicana, sino al interior de cualquier sociedad del mundo.

Uno de los elementos clave para la construcción de una Cultura de Paz es el de los medios de comunicación social. En este punto es importante retomar las afirmaciones de Alfonso Cortés Gonzáles y de Edward Donnerstein, y *empezar a utilizar el fuerte impacto que tienen los medios masivos de comunicación, para potenciar y provocar otro tipo de conductas en el ser humano*, liberando de violencias todo aquello que tenga qué ver con medios de comunicación, principalmente en cuanto a propaganda, programas televisivos para niños, jóvenes y adultos y lo que hay en Internet y en videojuegos.

2.- MARCO TEÓRICO

Actualmente, la *Cultura de Paz*, está respaldada en todos los ámbitos sociales, por un conjunto de investigaciones, acciones, experiencias e instrumentos legales y el esfuerzo de muchos organismos internacionales, principalmente de la ONU y de la UNESCO, que necesitan ser respaldados desde una visión holística e integradora en la que participen de manera responsable y coordinada, todas las instituciones sociales y todos los agentes que en el tiempo la han ido definiendo sobre la base de tres conceptos fundamentales e íntimamente interrelacionados entre sí. Estos conceptos son:

- La paz positiva
- El desarrollo humano sostenible y
- La democracia participativa

La idea de Cultura de Paz se expresa en todos los ámbitos de la acción social, pero de forma especial en la formación de la juventud (y también de los adultos) con la Educación para la Paz, que tiene diferentes expresiones en la formación del profesorado, programas de enseñanza, mediación escolar, etc.

Algunos aspectos teóricos a considerar en la Cultura de Paz y en la Educación para la Paz serían:

a) La Cultura de Paz

Inicialmente, la *Cultura de Paz*, fue definida durante la celebración del *Congreso Internacional de Yamoussoukro*; posteriormente, en 1995, la UNESCO la adoptó como *Programa*, con lo que pronto se convirtió en un movimiento mundial en el que se implicaron amplios sectores de la sociedad a nivel mundial, motivo éste por el que la UNESCO, el 20 de noviembre de 1997, proclamó el año 2000, *Año Internacional de la Cultura de la Paz*; un año después, proclamó el *Decenio Internacional de la promoción de una Cultura de paz para todos los niños y niñas del mundo, 2001-2010* y en octubre de 1999, emitió la *Declaración y programa de acción sobre una Cultura de paz y no violencia*.

El *Manifiesto 2000 para una Cultura de paz y no violencia* (ver Anexo 4), fue redactado por un grupo de *Premios Nobel de la Paz*, e invitó al mundo a su firma. Este documento resalta la *responsabilidad que el ser humano tiene de convertir en realidad los valores, las actitudes y los comportamientos que fomentan la cultura de paz, practicando y fomentando: la no violencia, el diálogo, la tolerancia, la justicia, la solidaridad y la reconciliación en el día a día*. Los principios que definen y determinan la *Cultura de Paz*, son:

- Respetar todas las vidas.
- Rechazar la violencia y practicar la no violencia activa.
- Compartir con los demás.
- Escuchar para comprender.
- Cuidar y preservar al planeta.

- Redescubrir la solidaridad.

La *Cultura de Paz*, ha sido definida por la UNESCO como: «*Un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida, basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la noviolencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación*» (UNESCO, 2000), todo esto orientado a conseguir un conjunto de metas:

- Cultura de paz a través de la educación
- Desarrollo económico y social sostenible
- Respeto de todos los derechos humanos
- Igualdad entre hombres y mujeres
- Participación democrática
- Comprensión, tolerancia y solidaridad
- Comunicación participativa y libre circulación de información y conocimientos
- Paz y seguridad internacionales

Afortunadamente para la humanidad, ahora se sabe que la guerra no es una fatalidad biológica, y por tanto no está inscrita en nuestra naturaleza, sino que es una invención y no una necesidad del ser humano, «*una invención muy rentable que anualmente, genera grandes dividendos para todos los que comercian con las armas y por tanto, con la guerra*», lo que nos hace soñar a muchos en la posibilidad de instaurar en el planeta, espacios crecientes de paz en el mundo, hasta que *La Paz y La Cultura de paz*, quede totalmente instaurada en la mente, el corazón y el espíritu de los seres humanos en todos los rincones de la tierra. Así como se ha instaurado la maldad y la violencia en la faz de la tierra, claro es, que también es posible instaurar el amor, la paz y la armonía mundial, en un proceso largo pero hermoso.

La *Cultura de paz*, rechaza la violencia en todas sus formas y está fundada en los principios de libertad, justicia y democracia, de tolerancia y solidaridad, buscando dar solución a los problemas mediante el diálogo y la negociación, garantizando para todos, el pleno ejercicio de sus derechos y la participación plena de todos y cada uno, para garantizar el desarrollo de la sociedad. La *Cultura de paz*, es pues, una cultura de

armonía social fundada en el respeto al *Derecho Humano a la Paz*, que hoy encabeza la Declaración de Luarca (Jiménez Bautista, Francisco, 2007).

b) Educación y Cultura de paz.

La educación es considerada por las Naciones Unidas, como el principal instrumento para la formación/construcción de una *Cultura de paz holística*, siendo sus elementos fundamentales: la práctica de la noviolencia activa, el diálogo, la solidaridad, el respeto y la práctica diaria de lo que son y significan los Derechos Humanos, pues es ahí en donde realmente reside su valor, de lo contrario, continuaremos como hasta hoy, que mucho son nombrados y pocamente respetados.

Frente a la llamada Cultura de Guerra, o Cultura de Violencia, la Educación para la Paz, como formación/interiorización de una *Cultura de Paz*, implica:

- El aprendizaje de una ciudadanía democrática, que debe enfocarse a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables, a las que se faciliten los conocimientos y las competencias necesarias para que participen de manera activa, creando posibilidades de diálogo y de reflexión, y de resolución noviolenta de los conflictos.
- La *Educación para la paz*, la democracia, la tolerancia y los Derechos Humanos.
- La mejora de la convivencia escolar, y
- La prevención de toda forma de violencia.

y para ello deben desarrollarse programas y actividades para la formación del profesorado y alumnado.

3. Objetivos de la Propuesta.

Dados los resultados obtenidos mediante la aplicación del *Cuestionario para identificar violencia estructural/simbólico/cultural en la educación*, lo primero en lo que tenemos que pensar es en reorientar la formación que reciben los profesores y

profesoras en las *Escuelas Normales*, dado que como ha sido fácil identificar a través de esta investigación, se ha perdido totalmente el *misticismo y apostolado* de los profesores que emanaron de la *Independencia* y de la *Revolución Mexicana*, y que tan inteligente y fervientemente orientó el maestro José Vasconcelos, de ahí que no sean para sorprenderse los resultados obtenidos.

Dichos resultados se plasman en el tipo de sociedad violenta que todos estamos viendo a través de los *mass media*, y que construye nuestra actualidad, de ahí la importancia de nuestra propuesta de *replantear los fines y objetivos de la educación*, pues de lo contrario, continuaremos reproduciendo indefinidamente el mismo tipo de sociedad y dados los tiempos que se viven, cada vez más pauperizada, consecuencia de la destrucción interna que con una educación de este tipo, va viviendo el ser humano, lo que de alguna manera se refuerza a través de los medios masivos de comunicación, principalmente vía televisión, vía Internet, y se visibiliza con el *abandono necesario* (consecuencia del horario de trabajo de los padres) y que impide a los padres darse cuenta de qué es lo que sucede con su hijo/a(s) en su ausencia, o *voluntario* (consecuencia del pretexto que papá y mamá o papá y/o mamá, tienen para no ocuparse del cuidado, educación y atención de su/s hijo/s, dentro del hogar y de todo lo relacionado con la escuela: estudiar, realizar tareas, realizar trabajos, asistencia a reuniones convocadas por la escuela, etcétera).

Triste y lamentable es decir que desafortunadamente, para nuestros profesores en la actualidad, gran parte de sus aspiraciones profesionales no están determinadas por el afán de superarse o de ser mejores profesionistas, sino que su superación suele estar acompañada de la búsqueda de un beneficio personal: económico o político, o ambos a la vez, a nivel de la propia SEP o del SNTE o en ambos organismos. De esta forma, la educación/formación de los alumnos y por consiguiente de la familia y de la sociedad mexicana no son su principal objetivo, situación por lo demás, bastante grave, pues producto de esto, y dados los fines y objetivos que persigue la educación poblana/mexicana, conforman en buena medida el tipo de sociedad que tenemos en la actualidad y cuyos síntomas han empezado a hacerse sentir también entre los alumnos, al interior de los centros educativos, manifestándose en conductas violentas.

De ahí que sea muy importante, en estos momentos, replantear qué tipo de sociedad queremos formar y en base a esto, replantear los fines y objetivos de la formación de los maestros y también los fines y objetivos de los planes y programas de estudio de los alumnos/as de educación básica, sin soslayar que nuestro objetivo en ambos casos, debe estar encaminado a ser una *Educación para la paz* que en el tiempo sedimente al interior de la sociedad una *Cultura de paz*.

No obstante, aquí creemos conveniente mencionar, que en ambos casos, obviamente, hay que continuar aprovechando todo aquello que sea aprovechable y desechar todo aquello que vaya en contra de la construcción de una *Educación para la paz* con miras a establecer una *Cultura de paz*, al interior de la sociedad poblana.

Tres son los grandes objetivos a tener en cuenta para la promoción de una *Cultura de paz* en este replanteamiento, que serían:

- *Promocionar la paz*, en todos los niveles de la sociedad y no sólo dentro del ámbito educativo, como acción colectiva e individual, siendo necesario recordar que la labor de parte de profesores y profesoras debe complementarse con la de las familias, la sociedad y los medios de comunicación.
- *Aprender a vivir con los conflictos* y entender que pueden ser benéficos tanto a nivel personal como colectivo y al interior de la escuela; por tanto, hay que educar a profesores y alumnos en el arte de aprender a convivir con ellos y de aprender a solucionarlos de manera creativa y pacífica.
- *Empezar a eliminar*, hasta su total erradicación, toda manifestación de violencia, principalmente a través de la prevención.

Como la instauración de la Cultura de Paz exige la actuación en todos los ámbitos, el profesorado, el alumnado, los padres de familia y la sociedad en general, se enuncian a continuación los objetivos de la propuesta clasificándolos en tres apartados, referidos a los educadores, los educandos y los medios de comunicación.

3.1. Fines y objetivos para la formación de profesores/as.

Se recomienda que a la hora de replantear los fines y objetivos del magisterio y de los educandos, se tome en cuenta todo lo que ya está formado en el ámbito mexicano en cuanto a *Educación para la Paz* y *Educación en Derechos Humanos*, para que de manera conjunta y coordinada, se definan objetivos, y se conjunten esfuerzos y recursos para optimizar de manera conexa y coordinada una *Educación y Cultura de Paz* en maestros y alumnos. Asimismo, será necesario desarrollar y articular un programa integral de acciones a favor de la *Educación y Cultura de paz*.

Con referencia al profesorado, los fines y objetivos de la propuesta serían los siguientes:

* Que los docentes tengan una formación del proceso histórico que ha tenido la educación en México, para que conozcan de cerca la realidad por la que ha transitado México, durante los años posteriores a su *Independencia*.

* Que la *Educación y Cultura de paz* sea incorporada en el currículo de formación de las Escuelas Normales, desde el proceso histórico seguido por la *Educación para la Paz*, basada en la enseñanza, el respeto y la aplicación de los Derechos Humanos, que deben ser seguidos por todos y cada uno de los que conforman una sociedad.

* Que sea también incorporada en el currículo de formación del profesorado la enseñanza de la gestión pacífica de conflictos (*paz por medios pacíficos*), de tal manera que nuestros futuros profesores y profesoras aprendan a abordar desde la noviolencia los conflictos. Asimismo, habrá que enseñarlos a eliminar toda forma de violencia (directa, estructural y cultural) desde la noviolencia. Además, habrá que enseñarles a potenciar el diálogo, la convivencia, el respeto, etcétera.

* Capacitar/formar a nuestros profesores y profesoras con una ética ciudadana colmada de todo aquello que convierte al ser humano en un auténtico ser humano «y que es aquel que actúa, piensa y habla de manera congruente y equilibrada», y por tanto, que tenga siempre presente el *Derecho Humano* que tiene él/ella y los demás a *vivir en*

paz, siendo indispensable, formar en ellos valores tales como: el amor al prójimo, la ternura, la sensibilidad, la sutileza, la delicadeza, la paciencia, la perseverancia, el compromiso personal con la vida personal y con la del otro, la responsabilidad, el aprender a escuchar, la aceptación del *otro* a través de la formación de una conciencia planetaria y empática, la solidaridad, y el respeto irrestricto de los *Derechos Humanos* de todos y cada uno de los ciudadanos de su entorno y del mundo entero.

* Capacitar/formar a nuestros profesores y profesoras con una ética ciudadana colmada de todo aquello que convierte al ser humano en un auténtico ser humano «y que es aquel que actúa, piensa y habla de manera congruente y equilibrada», y por tanto, que tenga siempre presente el *Derecho Humano* que tiene él/ella y los demás a *vivir en paz*, siendo indispensable, formar en ellos valores tales como: el amor al prójimo, la ternura, la sensibilidad, la sutileza, la delicadeza, la paciencia, la perseverancia, el compromiso personal con la vida personal y con la del otro, la responsabilidad, el aprender a escuchar, la aceptación del *otro* a través de la formación de una conciencia planetaria y empática, la solidaridad, y el respeto irrestricto de los *Derechos Humanos* de todos y cada uno de los ciudadanos de su entorno y del mundo entero.

Educarlos en el derecho que tenemos todos y cada uno de los que habitamos el planeta de vivir en paz, concienciándolos de que su paz se termina, cuando alteran o afectan la paz del otro, la convivencia democrática, la paz, la igualdad, la justicia, el cuidado del otro, el rechazo a toda forma de violencia, la deslegitimación de cualquier tipo de violencia, la legitimación y potenciación de todo lo que es benéfico para el conjunto de la sociedad, etcétera.

* Capacitar/formar/enseñar, a nuestros profesores y profesoras que en el futuro compartirán una vida en común con otra persona, a compartir con amor: las labores del hogar, la gestión económica cotidiana, el cuidado y la educación de los hijos, etcétera, haciendo hincapié en que la realización de estas tareas, para nada y en nada, desvaloriza ni la femineidad de una, ni la masculinidad del otro, sino que contribuye a la edificación de *auténticos hogares* y no simples casas de convivencia, considerando que con este tipo de educación, se estaría poniendo fin a un sinnúmero de problemas de la vida cotidiana en pareja.

* Formar al futuro profesorado en la capacidad de transmitir con su ejemplo, la importancia de la ecología en el bienestar de su entorno, su país, sus congéneres y el planeta tierra, como ser vivo que es. Así sabrán crear conciencia a los alumnos/as para cuidar, proteger, agradecer, maravillarse y disfrutar con la belleza y la grandeza del *Planeta Tierra*, como ser vivo que es.

* Formar al futuro profesorado en la capacidad de transmitir con su ejemplo la importancia de ser seres humanos muy éticos consigo mismos y con los demás, cuyo compromiso de vida no se individualice, sino que se colectivice, para bien personal y el de los demás, como ciudadanos de un país, de una nación y del mundo entero que somos todos y cada uno, pues en conjunto formamos la aldea humana.

* Formar al futuro profesorado en la capacidad de transmitir con su ejemplo la erradicación de la violencia en todas sus formas, entre seres humanos y hacia el planeta y todo lo que en él existe, desarrollando la capacidad de gestión pacífica de conflictos.

* Formar al futuro profesorado en la capacidad de transmitir con su ejemplo la erradicación del consumo de alcohol, tabaco y toda clase de drogas en alumnos y alumnas, previniéndolos sobre los deterioros orgánicos y psíquicos que su ingesta produce, y los horrores que esto conlleva para el entorno social y familiar (de los que no suele hacer mención la publicidad).

* Formar al futuro profesorado en la capacidad de transmitir con su ejemplo una educación vial que conciencie y eduque a los alumnos/as en la utilización de espacios comunes y la disminución de riesgos.

* Formar al futuro profesorado en la capacidad de transmitir con su ejemplo la superación del modelo *consumista*, basado en la comparación y la envidia, que sólo ha servido para generar sentimientos contrarios al amor en el ser humano (los que tienen, se pierden y en ocasiones suelen caer en lo más bajo y los que no tienen, se llenan de miseria interna hacia los que tienen).

Se propone, por último, la enseñanza de la *meditación trascendental china* y/o del yoga en las modalidades del *Radja-yoga* (o yoga mental) y el *hatha-yoga* (o yoga físico) de manera combinada, pues es importante que el ser humano aprenda a crear espacios de silencio interno que le ayuden en la armonización y equilibrio de todo su ser, ya que como bien señaló Gandhi, ambas disciplinas (la meditación trascendental y el yoga) tienen la cualidad de *nutrir y regenerar al espíritu*. Incluso sería conveniente empezar a pensar en el establecimiento de estas disciplinas como una especialización de los profesores, pues mucho favorecen la armonización y la paz interna del ser humano en lo particular, lo que al mismo tiempo se irradiarán hacia lo y los demás, pues cada uno da lo que tiene dentro de sí.

Por otra parte, en los aspectos relacionados con la organización general de la enseñanza, es importante influir en la medida de lo posible, en el cambio y mejora de las siguientes situaciones, entre otras:

- Que se promueva entre profesores y profesoras, alumnos/as, y padres de familia, la reflexión, el análisis, el debate y la investigación sobre *Educación y Cultura de paz*.

- Que los equipos directivos tengan un rol más activo en la consecución de medios y dinamizadores de iniciativas de paz, y no sólo como meros transmisores de las políticas educativas, pues en muchas ocasiones, en las escuelas los profesores no cuentan con las condiciones adecuadas ni el material suficiente para el buen desarrollo de su trabajo.

- Que los cambios y reformas en el currículo escolar, sean planificados y previamente preparados y se tenga en cuenta la capacitación del profesorado para su adecuada implementación, así como también que se mantengan actualizados los cursos y métodos docentes.

- Que sea reivindicada la profesión docente, no sólo en sus salarios sino también en el reconocimiento oficial y social de la labor del profesor como profesionista de la educación y elemento básico de la cultura de paz.

- Que la sociedad entera se implique en la educación, asuma su compromiso y su responsabilidad y sea consciente de que en los malos resultados de los alumnos no sólo

son responsables los profesores y profesoras, sino también, los padres e incluso indirectamente, la sociedad en su conjunto, pues la educación es y debe ser responsabilidad y compromiso de todos.

- Que en los textos elaborados por la SEP, se enfatice en el *cultivo* de la *paz* en todas sus formas y como forma de vida cotidiana, y que al mismo tiempo transmita la identidad del pueblo de México, y la unificación de la nación, enfatizando en el rescate del patrimonio cultural, cuidando que todo tenga la premisa principal de los lineamientos generales de una *Educación y Cultura de paz*.

- Que se incluya en las planificaciones educativas que elabore el profesorado la *Educación y Cultura de paz* como eje transversal, y que tenga una carga horaria que le permita efectividad en la elaboración de material/es educativo/s pertinente/s y coherente/s con la *Educación y Cultura de paz* y acordes con las necesidades educativas.

- Que se fomente el intercambio de profesores y profesoras tanto a nivel nacional como a nivel internacional para que vayan y aprendan de otras culturas y de otras formas y procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Que se fomente la enseñanza de idiomas y culturas en el profesorado en formación, especialmente del inglés como lengua franca (toda vez que es un idioma que prácticamente se habla en todo el mundo), y como vehículo de conocimiento y entendimiento universal.

- Que se apoye a cada centro educativo en la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos educativos integrales de *Educación y Cultura de paz*, destinados a prevenir todo tipo de violencias.

Claro es hoy que el avance y la grandeza de un país, se mide en términos de la calidad de la educación y del nivel de escolaridad de su población, de ahí que sea importante *legislar* no sólo los mecanismos que hagan posible y viable la educación básica para *absolutamente toda la población mexicana*, sino que hay que hacer también, propuestas concretas para que el Estado de Puebla, incluso el país entero, pueda tener

los recursos financieros que se requieren para volver esto una realidad. En anexos se da también una *Propuesta de autofinanciamiento para la educación pública en Puebla/México* (ver Anexo 6), y una *Propuesta para una Economía con rostro humano* (ver Anexo 7).

Como idea general, se sugiere que tanto en la educación de los futuros profesores/as de Puebla y del país, ésta se realice desde un enfoque de competencias socio-afectivas, para: *“Enriquecer los modelos de competencia con la incorporación de la emoción como elemento básico, (para) acentuar la naturaleza dinámica y transaccional entre los componentes de la competencia «socioafectiva: habilidades sociales, estatus entre iguales, éxito relacional y evaluaciones objetivo-resultados» y el mundo social [...]”* (Clemente Estevan, Rosana, 1997: 3).

3.2. Fines y objetivos en la educación de alumnos/as.

En lo que se refiere a la directa educación de los estudiantes de preescolar, primaria y secundaria, se proponen los siguientes fines y objetivos del programa propuesto:

* Educar para la convivencia armónica en todas sus formas, tanto en las relaciones sociales como en las personales, haciéndoles ver las ventajas de la armonía en la consecución de sus proyectos vitales.

* Educar a los alumnos/as en la gestión pacífica de conflictos, para que comprendan la trascendental importancia de organizar la vida personal y social desde el diálogo, la negociación, la convivencia y la solidaridad, no sólo como elementos deseables, sino como científicamente más eficientes para alcanzar la felicidad personal y la armonía social.

* Educar a los alumnos/as como futuros trabajadores en la importancia del trabajo bien hecho, de forma que comprendan científicamente que el avance social se basa en el compromiso y sacrificio de todos los miembros de la sociedad, que no puede sobrevivir al parasitismo generalizado.

* Educar a los alumnos/as en la dignidad de todos y cada uno de los trabajos que desarrolla el ser humano y de su importancia social, de tal manera que no se considere que algunos hacen trabajos *insignificantes o sin valor*, y otros hacen trabajos *más, muy o verdaderamente importantes*.

* Educar a los alumnos/as en la una ética ciudadana y en las virtudes clásicas como la solidaridad, la esperanza, la misericordia, etcétera, que definan su caminar en la sociedad como elementos de la ética de la paz.

* Educar a los alumnos/as en la igualdad de géneros y en la corresponsabilidad en las tareas domésticas y en la proyección profesional de hombres y mujeres como elemento básico de la convivencia armónica pública y privada.

* Educar a los alumnos/as en el valor positivo de la diversidad de razas, culturas, etnias, idiomas, dialectos, etcétera, que existen al interior del territorio nacional y en el mundo entero, educando para la aceptación *de los otros* como iguales y favoreciendo el conocimiento y el diálogo intercultural equilibrado y sin imposiciones.

* Educar a los alumnos/as en la importancia de ser personas críticas, analíticas, reflexivas, inteligentes, sensibles, y críticas, que sean capaces no sólo de criticar o de visibilizar lo que desde su muy particular punto de vista está mal, sino además, que sean capaces de proponer soluciones a los problemas que identifiquen a su alrededor.

* Educar a los alumnos/as en la erradicación de la violencia en todas sus formas, entre seres humanos y hacia el planeta.

3.3. Fines y objetivos para la educación y concienciación social.

Un programa de fomento de Cultura de Paz debe tener en cuenta al conjunto de la población, y proponer la utilización de los medios de comunicación social y, en lo que sea posible, la capacidad de propaganda gubernamental para obtener algunos fines, como los siguientes:

* Educar en la *Cultura de paz* durante toda la vida al ser humano.

* Mejorar el clima de convivencia en las escuelas, enseñando, educando y poniendo en práctica estrategias de mediación, negociación, regulación y solución pacífica de conflictos.

* Fomentar la implicación de los padres en la educación de sus hijos, mediante la *Escuela para Padres*, en donde se enfatice en la necesidad de que ambos padres participen, haciendo hincapié en el compromiso que tienen para con su/s hijo/s, hija/s. Asimismo se recomienda hacer evaluaciones periódicas para ver el grado de avance que se va teniendo con los padres, en cuanto a lo que ellos corresponde.

* Formar una conciencia ciudadana en cuanto al compromiso, responsabilidad y todo lo que conlleva la paternidad y la maternidad, y en general el equilibrio de derechos y obligaciones entre los géneros.

* Formar una conciencia ciudadana de respeto a la diversidad de razas, culturas, etnias, idiomas, dialectos, etcétera que existen al interior del territorio nacional y en el mundo entero, educando para la aceptación *de los otros* como iguales, favoreciendo el pluralismo cultural y el diálogo intercultural, en contra de la discriminación, y enfatizando siempre que el bien de uno es el bien de todos y el mal de uno es el mal de todos.

4. Medidas y actuaciones

Las medidas y actuaciones de esta *Propuesta* van dirigidas a: *potenciar la paz en los centros educativos* y al interior de la vida familiar y de la sociedad en su conjunto, a través de la formación y puesta en práctica de estrategias de regulación pacífica de los conflictos, mejora del clima de convivencia, etcétera. El desarrollo de proyectos educativos que orientados a la prevención de la violencia y la difusión, promoción, acción e investigación de la *Educación y Cultura de paz* como fundamento del aprendizaje de la ciudadanía democrática, debería ser uno de los principales pilares de la educación de estos momentos de prestigio de la violencia; así, es básico para la armonía social el aprender a vivir de manera armónica consigo mismo y con los demás,

considerando que los centros educativos y la familia son los escenarios más propicios para lograrlo, a través del descubrimiento del *otro*, el respeto de la diversidad y de todos los principios y libertades fundamentales.

Igualmente, los centros educativos habrán de favorecer el clima de convivencia, la cooperación antes que la competencia y la concertación de intereses antes que el conflicto, como factores esenciales en la prevención de la violencia y también como condiciones indispensables para potenciar los valores de una *Educación y Cultura de paz*.

La estructura general de las medidas concretas que se proponen sigue en líneas generales las ideas del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia, que, en el marco del Decenio de Cultura de Paz y Noviolencia (2001-2010) fue elaborado en 2001 y puesto en práctica en mayor o menor medida a partir de esa fecha; el Instituto de la Paz y los Conflictos, y en particular alguno de sus miembros como el doctor Sebastián Sánchez, contribuyó a la definición e implementación del mismo.

En lo que sigue se estructuran las medidas concretas que, entre otras, se han de recoger en la programación de la propuesta en varios apartados generales, si bien relacionados entre sí; es necesario mencionar los siguientes:

- 1) Relativo al *clima de convivencia en los centros*.
- 2) Relativo a *los proyectos educativos*.
- 3) Relativo a *la seguridad y prevención de la violencia en los centros*.
- 4) Relativo a *la participación de la comunidad educativa*.
- 5) Relativo a *la colaboración institucional*.
- 6) Relativo a *la investigación sobre Cultura de Paz*.

4.1. Medidas y actuaciones relativas al *clima de convivencia en los centros*.

El deterioro de la convivencia en los centros escolares tiene una doble gravedad: por un lado, dificulta el fin educativo en sí mismo y, por otro, imprime ideas erróneas sobre la utilidad y prestigio de la violencia en las mentes de niños/as y

jóvenes. Así pues, dentro de las medidas del programa, son importantes las que se refieren al fomento de la convivencia pacífica en los centros, tema que, por otra parte, suele interesar a los poderes públicos de manera especial y puede favorecer la financiación de todo el programa.

Se proponen las siguientes medidas:

a) La creación de un área de asesoramiento dentro de la SEP-Puebla:

Para apoyar el desarrollo y potenciación de una *Educación y Cultura de paz*, se propone la creación de un *Área de asesoramiento en Educación y Cultura de paz* dentro de la SEP-Puebla, previo entrenamiento del personal que en ella vaya a laborar y cuya función será asesorar a los centros educativos en la implementación del *Plan de Trabajo* a desarrollar en el año escolar, con miras a implementar una *Educación y Cultura de paz*, en todos y cada uno de los centros educativos. Asimismo, se sugiere que cada uno de los centros educativos designe una *Comisión* que se encargue de esta labor, que será renovada a criterio de la comunidad escolar.

b) La creación de programas de capacitación del profesorado en estrategias de regulación y mediación de conflictos, con miras a la puesta en marcha de programas de mediación de conflictos en cada centro.

Habrà que capacitar a los profesores y profesoras en el aprendizaje y enseñanza de estrategias de negociación, de regulación y solución pacífica de los conflictos, tendientes a la construcción de una convivencia pacífica en los centros educativos y en todos los niveles de relación de alumnos, profesores y padres de familia.

Especialmente, en todas aquellas escuelas que por sus propias características requieran del arbitraje y mediación de conflictos, la SEP-Puebla, deberá garantizar este tipo de intervención tanto para profesores/as, alumnos/as y padres y madres de familia.

c) Creación de un programa de actividades extraescolares que potencien una mejor convivencia al interior de la escuela.

En la implementación de una *Educación y Cultura de paz*, resulta relevante el fomento de actividades extraescolares encaminadas a potenciar un mejor clima de

convivencia al interior de la escuela, por lo que, cada escuela deberá favorecer su realización. Para lograrlo, se recomienda que la SEP-Puebla, establezca los convenios correspondientes, pero sin que esto signifique un gasto oneroso para la misma.

4.2. Medidas y actuaciones relativas a los *proyectos educativos*.

- a) Como idea general, la SEP-Puebla, apoyará a los centros educativos en la elaboración, implementación y evaluación de todos aquellos proyectos educativos de *Educación y Cultura de paz*, elaborados para prevenir la violencia al interior de la Escuela.

La implementación de una *Educación y Cultura de paz* representa un desafío en la investigación y la innovación educativa, amén de que constituye el pilar fundamental sobre el que se debe de sustentar toda propuesta encaminado a transformar *cualitativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Así, la SEP-Puebla, asumirá como parte de su quehacer educativo, favorecer la investigación educativa de proyectos específicos de Educación y Cultura de Paz y la creación de equipos de trabajo que se dediquen a analizar el desarrollo de tales proyectos.

En este contexto, se recomiendan las medidas siguientes:

- b) La SEP-Puebla, emitirá una convocatoria anual para la realización de proyectos de *Educación y Cultura de paz*.

Anualmente, la SEP-Puebla emitirá una convocatoria que impulse y apoye proyectos relacionados con los objetivos de la *Propuesta de Educación y Cultura de paz*, que establecerá como requisitos fundamentales: la incorporación de la educación en valores como eje organizador del currículo escolar y la participación colectiva de cada escuela. El y/o los proyectos ganadores deberán también implementarlo y evaluarlo, y una vez realizado esto, recibirán el reconocimiento público de las autoridades correspondientes.

- c) La SEP-Puebla, impulsará la educación en valores, como base de la *Propuesta de Educación y Cultura de paz*, a través de los proyectos de innovación educativa.

El desarrollo de la *Propuesta de Educación y Cultura de paz*, en los centros educativos, conlleva educar a alumnos y alumnas en relaciones igualitarias, respetuosas,

comprensivas, solidarias, tolerantes y críticas, y que promuevan por sí mismas la erradicación de cualquier forma de violencia

d) La SEP-Puebla, para la implementación del proyecto *Educación y Cultura de paz*, establecerá un *Observatorio de la convivencia escolar*.

Este *Observatorio de la convivencia escolar*, se avocará a analizar de forma periódica los temas relativos a la *Educación y Cultura de paz*. Se basará en información cuantitativa y cualitativa obtenida de entrevistas, encuestas y seguimiento estadístico de los incidentes que sean valorados como riesgos a la convivencia.

e) La formación del profesorado para la implementación y puesta en práctica de la *Propuesta de Educación y Cultura de paz*.

Para la implementación y puesta en práctica de esta *Propuesta de Educación y Cultura de paz*, será necesario formar a los profesores y profesoras, para realizarlo se favorecerá la colaboración de expertos y de instituciones relevantes en el estudio de la *Educación y Cultura de paz*. Recomendando favorecer al interior de la SEP-Puebla, la formación de un *cuadro de expertos* que se avoquen a su reproducción.

f) La SEP-Puebla, recopilará, elaborará y difundirá los materiales didácticos para la implementación y puesta en práctica de la *Propuesta de Educación y Cultura de paz*.

La Secretaría de Educación Pública-Puebla, recopilará y difundirá materiales que ya hayan sido experimentados y elaborará otros que estén relacionados con la *Educación y Cultura de paz*, cuyos objetivos sean: favorecer el desarrollo de proyectos integrales de las escuelas y utilizarlos en las aulas. Se recomienda entre otros:

- * La creación de un *Manual de Educación y Cultura de paz*, como instrumento pedagógico para ser utilizado por los profesores y profesoras.
- * Recopilar material bibliográfico de *Educación y Cultura de paz*.
- * Adquirir una *Enciclopedia de Investigación para la paz*, de términos relacionados con la paz, la violencia, los conflictos, la educación para la paz y la cultura de paz.
- * Elaborar una *Guía pedagógica sobre Educación y Cultura de paz*.

* La elaboración de materiales didácticos sobre *Educación y Cultura de paz*.

- g) La SEP-Puebla implementará cursos, congresos, jornadas y seminarios de *Educación y Cultura de paz* y de temas afines para profesores y profesoras.

Obviamente para la implementación y difusión de una *Educación y Cultura de paz*, es necesario que la SEP-Puebla, organice y realice congresos, jornadas y seminarios en los que profesores y profesoras tengan la oportunidad de intercambiar experiencias e información sobre estos aspectos, por lo que será necesario establecer contacto y solicitar la colaboración de instituciones y centros avocados a la *Investigación para la paz*.

- h) Se formarán equipos estables de trabajo de profesores y profesoras, interesados en desarrollar programas específicos de *Educación y Cultura de paz*.

Para hacer extensiva e inclusiva la *Educación para una Cultura de Paz*, será necesario que la SEP-Puebla capacite a equipos de profesoras y profesores que dependerán del *Área de asesoramiento en Educación y Cultura de paz*, para que ellos a su vez, reproduzcan de manera continua cursos y talleres de capacitación.

4.3. Medidas y actuaciones relativas a la *seguridad y prevención de la violencia en los Centros*.

Para que los centros educativos puedan ofrecer una respuesta adecuada a los problemas relacionados con la convivencia y la percepción que puedan tener los alumnos e incluso las familias acerca de la labor del profesorado, es necesaria la puesta en marcha de acciones coordinadas con el *Área de asesoramiento en Educación y Cultura de paz*, para favorecer la creación de ambientes seguros.

Entre las medidas concretas destacan:

- a) Creación de la figura del profesor/a-mediador/a.

Aún con la dificultad de formarlos profesionalmente como mediadores, Es muy importante contar con profesores/as que actúen como mediadores/as para ayudar a solucionar los conflictos; las personas que se capaciten para actuar como mediadores,

también dependerán del *Área de asesoramiento en Educación y Cultura de paz*. Este profesor/a deberá tener la formación suficiente y necesaria en estrategias de mediación y regulación pacífica de conflictos.

- b) La necesidad de mejorar la percepción del alumnado con respecto a su escuela, como una manera de favorecer la relación de la escuela con su entorno.

Los centros educativos deben ser flexibles y aprender a adaptarse a las necesidades e intereses de sus alumnos para desarrollar en ellos sentimientos de satisfacción e identificación positiva con la escuela en aras de favorecer la relación de la escuela con su entorno. Un mayor acercamiento de la escuela con su entorno, favorece no sólo la mejora del ambiente escolar, sino que además contribuye al desarrollo de los buenos valores y sentimientos en los alumnos y los educa para que aprendan a darse cuenta de que el *bienestar de los otros también es muy importante*, y además que ellos también pueden y deben contribuir a él.

4.4. Medidas y actuaciones relativas a la *participación de la comunidad educativa*.

En y para el desarrollo de una *Educación y Cultura de paz*, es fundamental la participación de toda la comunidad educativa como pilar de la democracia, en la que se incluyen los padres y las madres de familia como una manera de crear y potenciar un clima de diálogo y colaboración que permita mejorar la calidad educativa fundamentada en la convivencia escolar basada en la responsabilidad y en la práctica de un estilo de vida institucional no autoritaria.

Asimismo, la participación de alumnos y profesores es fundamental en la mejora de la convivencia, a la vez que potencia el sentimiento de identidad y pertenencia, y facilita la comunicación, la cooperación y la toma de decisiones justas y equilibradas, de ahí que constituya un factor de calidad del sistema educativo.

Como medidas concretas se proponen:

- a) La creación de una Escuela para Padres para la formación en una *Cultura de paz y noviolencia*.

En la *Educación y Cultura de paz*, es fundamental potenciar la implicación de los padres en la educación-formación de sus hijos; en la *Escuela para Padres*, se ha de enfatizar la necesidad de que ambos padres participen, haciendo hincapié en el compromiso que tienen para con su/s hijo/s, hija/s. Asimismo se recomienda se hagan evaluaciones periódicas para ver el grado de avance que se va teniendo en los programas y actividades implementadas.

- b) La SEP-Puebla apoyará a profesores y alumnos en la implementación de todas aquellas acciones encaminadas a promover una *Educación y Cultura de paz*, al interior de la sociedad.

La SEP-Puebla, apoyará a través de *convocatorias y convenios* las acciones y asociaciones de profesores y alumnos que promuevan la *Educación y Cultura de paz*, y que refuercen la convivencia armónica y creen redes en el ámbito poblano, nacional e internacional. Asimismo, apoyará las estrategias de los profesores que pongan en marcha la incorporación de los alumnos en la vida de la escuela a través de la potenciación de las tutorías y el trabajo cooperativo, pues el aprendizaje de la democracia y de los valores éticos y morales sólo pueden interiorizarse y comprenderse ejercitándolos y participando de manera activa en la vida de la colectividad.

4.5. Medidas y actuaciones relativas a la *colaboración institucional entre Centros educativos*.

El desarrollo y arraigo de una *Educación y Cultura de paz*, es un proceso lento que conlleva un cambio de mentalidad y actitud individual y colectiva, de ahí que sea necesario el trabajo de la escuela y de la familia, y la participación de toda la sociedad a través de acciones coordinadas a través de la participación y colaboración institucional, siendo un compromiso de todos, y además, que la escuela se involucre con su entorno inmediato y refuerce su acción a favor del aprendizaje de la ciudadanía democrática, promoviendo la participación de la comunidad educativa. Para lograrlo, se proponen las siguientes medidas.

- a) Para el arraigo de una *Educación y Cultura de paz*, al interior de la sociedad poblana/mexicana se hace necesario crear una *Red de Escuelas Asociadas* a la UNESCO.

En Puebla, tenemos sólo cinco escuelas incorporadas al Programa de Escuelas Asociadas a la UNESCO, que en su práctica pedagógica contemplan los principios de una *Educación y Cultura de paz*, por lo que se recomienda que la SEP-Puebla, favorezca la creación de una *Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO*, como una manera de favorecer la divulgación de experiencias y actuaciones de estas escuelas.

- b) Para el desarrollo y arraigo de una *Educación y Cultura de paz*, es necesaria la realización de actividades relacionadas con estas temáticas.

La SEP-Puebla, establecerá convenios con organizaciones, asociaciones e instituciones, a la vez que potenciará la colaboración de otras instituciones públicas para la realización de actividades que permitan el desarrollo y arraigo de una *Educación y Cultura de paz* al interior de la sociedad poblana/mexicana. Asimismo habrá que crear una *Red de comunicación* entre los centros para facilitar la coordinación de acciones que tengan que ver con las efemérides conectadas con la *Educación y Cultura de paz* y otras acciones encaminadas al mismo fin.

- c) Se incluirá en la página web de la SEP-Puebla, un apartado de *Educación y Cultura de paz*.

Para el desarrollo y arraigo de una *Educación y Cultura de paz*, se hace necesario incluir en la página web de la SEP-Puebla, un apartado específico de *Educación y Cultura de paz*, que mantenga informada a la comunidad educativa y a la sociedad en general, de todas las actividades que se realicen y que al mismo tiempo, facilite enlaces con las páginas web de los distintos organismos internacionales, agencias intergubernamentales, organizaciones no gubernamentales y otras entidades relacionadas.

4.6. Medidas y actuaciones relativas a la *investigación sobre Cultura de Paz*.

Tal y como recomienda la *Declaración y Plan de Acción de la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación sobre la Educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y el entendimiento internacional y la tolerancia*, las Universidades pueden contribuir de muchas maneras al desarrollo y arraigo de una *Educación y Cultura de paz*; sería muy interesante empezar a introducir en los planes y programas de estudio conocimientos, valores y aptitudes referentes a la *Educación y Cultura de paz*, los Derechos Humanos, la paz, la justicia, el civismo, la ética profesional, la democracia, y la responsabilidad social. Conforme a esta recomendación se incluyen algunas propuestas afines con los contenidos de *Educación y Cultura de paz*, buscando que la formación inicial y permanente del profesorado mexicano y en general la formación de los estudiantes universitarios refuercen de manera sistemática tanto al ámbito educativo como al ámbito nacional.

Las universidades han dado sobradas muestras de su capacidad para adaptarse a los cambios, para transformarse y ayudar a construir espacios de paz, razón esta por la que:

- a) Se recomienda a las Universidades poblanas/mexicanas, la implementación de cursos de formación relacionados con los contenidos de la *Educación, la Investigación y la Cultura de paz*.

La realización de cursos de formación continua, así como la implementación de cursos de postgrado, como maestrías y doctorados y otras modalidades relacionados con los contenidos de la *Educación para la paz, la Cultura de paz y la Investigación para la paz*.

- b) Se recomienda incluir en los planes y programas de estudio universitarios, materias relacionadas con la *Educación y Cultura de paz*.

Se recomienda la inclusión en los planes y programas de estudio de las Universidades poblanas/mexicanas, de temas afines a los contenidos de la *Educación y Cultura de paz*.

c) Se recomienda a la SEP-Puebla y al gobierno del Estado de Puebla, la publicación de estudios e investigaciones sobre temas relacionados con la *Educación y Cultura de paz*.

Se recomienda a la SEP-Puebla y al gobierno del Estado de Puebla, apoyen la publicación de los estudios e investigaciones relevantes sobre *Educación y Cultura de paz*, muy especialmente de todas aquellas que recojan experiencias y testimonios sobre estos temas en el ámbito poblano/mexicano.

d) Se recomienda que la SEP-Puebla, de manera conjunta con el gobierno del Estado de Puebla, apoyen el desarrollo e investigación de temas relacionados con la *Educación y Cultura de paz*.

Se recomienda a la SEP-Puebla y al gobierno del Estado de Puebla, apoyen el desarrollo e investigación de temas relacionados con la *Educación y Cultura de paz*.

Finalmente, se solicitaría a la SEP-Puebla y a aquellas autoridades adecuadas, impulsar una fuerte campaña publicitaria vía medios masivos de comunicación para concienciar a alumnos/as y padres y madres acerca del compromiso que tienen con la educación para la paz y los riesgos de la violencia expresada a través de los medios de comunicación.

CONCLUSIONES FINALES

CONCLUSIONES FINALES

A lo largo de este trabajo, hemos pretendido detectar los elementos de violencia estructural/simbólico/cultural que han estado presentes en el desarrollo histórico de la educación básica en México, desde su *Independencia* hasta nuestros días, pretendiendo con ello identificar de qué manera la educación ha contribuido a la conformación de la sociedad que tenemos en la actualidad, pues llama poderosamente la atención, el hecho de que a pesar del esfuerzo tan grande que el gobierno mexicano ha hecho para favorecer la unidad nacional, el desarrollo educativo, la eficiencia terminal, y el desarrollo de la economía nacional, no se puede negar que en estos momentos tenemos una sociedad violenta, enmarcada en una terrible injusticia y desigualdad social que se reflejan en una sociedad sumamente empobrecida en lo económico, y lo cultural e incluso en lo espiritual, y con un marcado sesgo clasista hacia los indígenas, presentando en consecuencia, un fuerte atraso en muchos sentidos, llamando la atención sobre lo educativo que es lo que nos compete.

Una breve mirada al *Capítulo II. Trayectoria de la educación en México (1810-2008)*, nos ha permitido constatar, los grandes esfuerzos que en materia educativa han realizado nuestros gobiernos no obstante, la preocupación educativa fundamental fue y ha sido la educación básica, como una manera de favorecer el desarrollo del aparato productivo, con lo que se dejó rezagada al grueso de la población, por lo que a casi doscientos años de nuestra *Independencia*, el país continúa empobrecido y la mayoría de los indígenas, continúan sumidos en el atraso y en la pobreza, lo que en el tiempo, ha dado como consecuencia lo que hoy tenemos: un México empobrecido, atrasado e inculto, con un fuerte desempleo, con un importante atraso educativo y una sociedad por demás injusta y desigual (ya que la riqueza nacional se encuentra repartida en tan sólo 25 familias), y con millones de mexicanos sumidos en los umbrales de la pobreza y de la indigencia, y todo lo que esto conlleva.

Con respecto a los resultados obtenidos con la aplicación de nuestro *Cuestionario para identificar violencia estructural/simbólico/cultural en la educación*, podemos concluir:

Que es a través del proceso educativo en México, como se ha venido reproduciendo la *violencia estructural* que caracteriza a la sociedad poblana/mexicana, reflejada en la injusticia y la desigualdad social, como consecuencia de que, sobre todo la educación primaria, no sólo ha servido tal y como señalan Baudelot y Establet para dividir «a la masa escolarizada en dos partes distintas y opuestas», sino además para garantizar la fuerza de trabajo necesaria para el desarrollo del aparato productivo nacional, ya que como no se desarrolló de manera paralela con el desarrollo científico y tecnológico que fueron teniendo los países desarrollados, no sólo no se desarrolló adecuadamente al *grueso* de la población, sino que además, también el aparato productivo nacional y el país en general, quedaron estancados y atrasados, lo que en parte explica porque en la actualidad el país está en la situación en la que está.

De esta manera, la escuela como aparato ideológico del Estado, a través del tiempo, ha garantizado a las elites en el poder cuatro cosas:

Primero. Que los alumnos *ineptos* interioricen anímica y moralmente *su fracaso*, lo que *ayuda* a que *se resignen a su suerte*, porque no *podieron estudiar*, con lo que se garantiza *su sumisión* al orden social, laboral y cultural establecido en la sociedad.

Segundo. La división del trabajo manual e intelectual, y con ello, la reproducción jerárquica del trabajo y del sistema socioeconómico.

Tercero. La división de la sociedad en clases, con lo que se asegura no sólo el dominio de las elites en el poder, sino además, la reproducción del sistema social, económico y cultural, plagado de injusticias y desigualdad.

Cuatro. Dotar a los alumnos/as «futuros trabajadores/as» de las habilidades laboralmente deseables, con lo que a su vez, se legitiman las desigualdades sociales ya que desarrolla una mentalidad homogénea que favorece el adecuado desarrollo y perpetuación del sistema socioeconómico.

Asimismo y dada la interiorización *anímica y moral* de *su fracaso escolar*, los alumnos y la sociedad, legitiman la *violencia cultural* como consecuencia de que la escuela los *responsabiliza de su fracaso escolar*, ya que la escuela en teoría no sólo es

una para todos, sino además, históricamente ha sido sinónimo de *progreso humano y social* lo que permite que *los fracasados* interioricen y asuman *su culpa y responsabilidad* por el lugar que ocupan en lo laboral y en lo social, con lo que no sólo se legitiman la injusticia y la desigualdad de la estructura social a través del proceso educativo, sino que además la «injusticia y la desigualdad social» se vean y sean consideradas *como normales y naturales*, es decir, *como algo* de lo que no tiene la culpa nadie más, sino sólo los alumnos/as y/o los padres, lo que facilita su reproducción y perpetuación.

Con relación a la situación en la que viven los indígenas del país, podemos decir, como hemos visto en las respuestas al *Cuestionario* aplicado, que la educación contribuye a mantener el *status quo* del sesgo clasista que existe para ellos, toda vez que como hemos visto a lo largo del Capítulo II sobre la *Trayectoria de la Educación en México (1810-2008)*, al gobierno mexicano no le quedó de otra, mas que incorporar al indígena al proceso productivo del país y por tanto a la sociedad mexicana, ya que sus esfuerzos por importar mano de obra en los primeros tiempos posteriores a la *Independencia* fueron prácticamente nulos, por tanto, no tuvo otra opción, desafortunadamente desde entonces, confinó al indígena, en términos generales a los peores trabajos, siendo además los más mal pagados, situación que ha pervivido a través del tiempo y hasta nuestros días, perpetuando así esta violencia simbólica de contenido etnocéntrico y multicultural.

Esta situación ha pervivido como consecuencia de que desde la *Independencia* las clases en el poder, descendientes de los colonizadores, por sobre todo han privilegiado sus intereses de clase, manteniendo a través del proceso educativo, el sesgo clasista que desde la *Colonia* han vivido los indígenas no sólo en México, sino en toda América Latina, una situación bastante lamentable, ya que a mi modo de ver, los indígenas son los verdaderos *dueños de México y de América Latina*, pues esas eran sus tierras antes de la llegada de quienes se las arrebataron a mansalva y los dominaron. Con lo que además, se ha venido desperdiciado desde entonces, la riqueza de sus culturas, su *inteligencia* y su *sabiduría ancestral* sobre el planeta, ya que continúan sin ser valorados ni ellos ni su riqueza cultural.

Así pues, podemos decir que toda la investigación nos ha permitido identificar con claridad, cuáles han sido los fines y objetivos de la educación en México, la que, como consecuencia de los intereses del Estado Mexicano por legitimarse y por desarrollar al aparato productivo y a la burguesía nacional ha estado y está, cargada de una fuerte violencia estructural/simbólico/cultural, que ha derivado hacia el actual estado de cosas que en estos momentos presenta la sociedad mexicana.

Razón por la que, nos hemos avocado a elaborar una *Propuesta de Educación y Cultura de paz para la ciudad de Puebla (México)*, la que como hemos dicho en la *Introducción* bien puede ser implementada para toda la República Mexicana, esperando que su aceptación e implementación, coadyuve a diseñar y estructurar un mejor futuro para México y los mexicanos, pues consideramos que dada como está la sociedad en la actualidad, en estos momentos no existe otra manera para ir dejando atrás la situación actual que se vive en el país, mas que a través de la educación, una *Educación para la Paz*, que debe estar impregnada de una ética ciudadana colmada de valores ciudadanos en clave de paz, para de esta manera, ir construyendo espacios crecientes de *Cultura de Paz*, que coadyuven a construir un mejor futuro para las generaciones venideras, pues de no hacerlo, la sociedad en su conjunto continuará como hasta hoy, pauperizándose cada día más y más, como consecuencia de la denigración acelerada que en estos momentos se vive al interior de la sociedad poblana/mexicana.

De ahí que sea necesario además, replantearse los fines y objetivos de la educación de los profesores y profesoras que se forman en las Escuelas Normales del país, y también la de los alumnos de educación básica, y muy probablemente los de toda la educación del país, *pero no*, y esto es muy importante, *desde un escritorio, sino desde la realidad nacional que en todos los niveles se viven actualmente en todo México*.

Nuestra *Propuesta de educación y cultura de paz para la ciudad de Puebla (México)*, como ya se ha dicho, ha sido elaborada en función de los resultados obtenidos con la aplicación del *Cuestionario para identificar violencia estructural/simbólico/cultural en la educación*, buscando con ello contribuir a la educación y formación de mejores seres humanos y con ello a la construcción/formación/concreción de una mejor nación a través de una *Cultura de Paz*, al interior de la sociedad poblana/mexicana, recordando aquí que *Educar para la paz es*

educar para la vida. Educar para la paz, es educar buscando potenciar el desarrollo de lo mejor que hay en cada uno, para beneficio propio y el de los demás.

En este punto hemos de insistir en la importancia de que en todos los contextos sociales y con todos los medios a su alcance, el gobierno estatal/federal inicie/n una *Educación para la paz*, lo que favorecerá que en el corto y mediano plazo, se empiecen a ver los resultados al interior de la sociedad, que en el tiempo derivarán en la concreción de una *Cultura de paz*. Sin embargo, debemos enfatizar que los principales espacios para que niños y jóvenes *aprendan a vivir en paz*, son la escuela y la familia, por lo que mucho beneficiará a la sociedad, el establecimiento de buenas campañas publicitarias y programas que reeduchen al ser humano *para que aprenda a vivir en paz*, consigo mismo y con los demás, lo que en el tiempo permitirá ir dejando atrás modelos culturales que privan al interior de nuestra sociedad, siendo un ejemplo de ello la competencia, que no necesariamente tiene qué ver con ser competente, sino con competir para ganarle al *otro*.

A N E X O S

CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR VIOLENCIA ESTRUCTURAL/ SIMBÓLICO/CULTURAL EN LA EDUCACIÓN

Este cuestionario pretende determinar aspectos muy importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Básica en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Te rogamos respondas a **todas** las cuestiones. Lee cada declaración y muestra tu grado de acuerdo con lo expresado en cada ítem haciendo una cruz en la opción que te parezca más aceptable de acuerdo a tu criterio, siguiendo esta escala:

- | | |
|-----------------------------------|------------------|
| 1. Totalmente en desacuerdo | 2. En desacuerdo |
| 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 4. De acuerdo |
| 5. Totalmente de acuerdo | |

Gracias por tu colaboración

DATOS DE IDENTIFICACIÓN						
Sexo: <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Hombre						
Edad: _____ Años						
Titulación que posee: <input type="checkbox"/> Diplomatura <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Doctorado <input type="checkbox"/> Normal Prim. <input type="checkbox"/> Normal Superior Otra (especificar) _____						
Número de años de experiencia docente: 1-5 6-10 11-15 16-20 21-25 Más de 25						
Escuela a la que usted pertenece: _____						
Nivel en el que imparte clases: Preescolar <input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria <input type="checkbox"/>						
Ítems	1	2	3	4	5	
1	El proceso educativo legitima que el orden social existente en la sociedad mexicana sea considerado como normal y natural					
2	En México la educación básica es verdaderamente obligatoria y gratuita para todos los mexicanos					
3	El proceso educativo es transmisor y reproductor de ideología, la que favorece a unos en detrimento de otros					
4	El proceso educativo ayuda a que los alumnos tomen conciencia de la situación en la que viven los indígenas del país					
5	Entre profesores hay un ambiente de cooperación mutua					
6	El mejor método de aprendizaje es la memorización					
7	Los profesores desarrollan su trabajo compitiendo unos frente a otros, mas que cooperando					
8	Las diferentes materias que integran los planes de estudio carecen de relación entre sí					
9	Es necesario que las materias tengan relación entre sí					
10	Tal y como están estructurados los planes y programas de estudio favorecen la dispersión del conocimiento					
11	La estructura actual de los planes de estudio facilita el desarrollo profesional y la innovación educativa					
12	La falta de contextualización del conocimiento impartido a los alumnos dificulta su relación con la práctica y los desmotiva					
13	La falta de relación entre disciplinas del currículum escolar favorece el					

	aislamiento profesional							
14	La educación curricular es una transmisión verbalista de conocimientos							
15	El proceso educativo enseña a los alumnos a crear ambientes de cooperación y de trabajo en equipo							
16	El proceso educativo fomenta el individualismo y la competitividad entre alumnos							
17	La educación en general, es un proceso enfocado a formar en los alumnos los hábitos que se consideran laboralmente deseables en hombres y mujeres que se incorporarán, en el futuro, al mercado de trabajo							
18	El proceso educativo no propicia el diálogo entre alumnos y profesores							
19	Cada profesor con sus alumnos y su materia funciona de manera independiente de las otras							
20	Los contenidos educativos presentan un tipo de cultura en letra impresa (cultura intelectual) que ya está construida y sistematizada							
21	La enseñanza como transmisión verbal de conocimientos (de maestro a alumno) fomenta la pasividad de los alumnos							
22	Los profesores transmiten el conocimiento utilizando también otros recursos distintos a los de los libros de texto							
23	El proceso educativo está diseñado para desarrollar ampliamente la creatividad de los alumnos							
24	El proceso educativo reduce la inteligencia de los alumnos a mero depósito de conocimientos							
25	La metodología utilizada por el profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje favorece que los alumnos construyan el conocimiento de forma analítica, crítica y reflexiva							
26	Profesores y alumnos participan en la elaboración de planes y programas de estudio							
27	El examen como tal sirve para etiquetar a los alumnos							
28	Ante los alumnos, el profesor tiene la última palabra en conocimientos							
29	Los diplomas y menciones honoríficas hacen más valiosos a los alumnos							
30	El proceso educativo hace posible tener cosas materiales en lugar de generar personas valiosas							
31	El proceso educativo favorece la formación de seres humanos que se adaptan y responden según las circunstancias de la vida del aula							
32	El proceso educativo hace que los alumnos sean sumisos							
33	Es importante que el profesor ejerza la autoridad frente a los alumnos							
34	El orden y la disciplina de los alumnos en clase determina su aprendizaje							

35	El respeto de los alumnos hacia sus superiores, es una labor prioritaria que la escuela debe fomentar						
36	La disciplina es fundamental en el trabajo del aula y en el centro educativo						
37	El orden y la disciplina que se enseña y exige a los alumnos en la escuela, son cualidades deseables del buen ciudadano						
38	La estructura escolar permite la participación de alumnos y profesores en la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.						
39	Existe una adecuada relación entre trabajo y responsabilidad junto a pago, prestaciones e incentivos						
40	El sindicato de maestros realmente representa y defiende los intereses de los profesores						
41	En su escuela hay un buen ambiente de trabajo entre el profesorado como consecuencia de la coincidencia de intereses y objetivos						
42	Los planes de estudio reflejan preocupación por el conocimiento de las situaciones y problemas de la comunidad en la que se ubica la escuela						
43	La escuela es una institución que está abierta a las necesidades y a intercambios enriquecedores de la comunidad que le rodea						
44	El proceso educativo enseña a los alumnos a sentirse comprometidos con el entorno social y natural en el que viven						
45	La evaluación del aprendizaje sólo busca averiguar la cantidad de contenidos conceptuales retenidos en la memoria del alumno.						
46	El proceso educativo hace a los alumnos ciudadanos comprometidos con su país y sus congéneres						
47	En los libros de texto gratuitos, se observa sexismo en el lenguaje y en los roles asignados a la mujer						
48	En el contexto escolar, existe discriminación en el trato que se da a niñas y niños						
49	La institución escolar debilita las aspiraciones personales y profesionales de las niñas y mujeres						
50	El proceso educativo forma a las mujeres para que asuman la responsabilidad que conlleva el cuidado, la atención y la educación de los hijos						
51	La escuela educa para que hombres y mujeres compartan igualitariamente las labores del hogar						
52	La escuela educa para que hombres y mujeres compartan igualitariamente el cuidado, atención y educación de los hijos						
53	La escuela educa para que hombres y mujeres compartan igualitariamente la responsabilidad del trabajo laboral para cuando se integren a él						
	La cultura escolar reproduce los patrones						

54	andróginos como socialmente dominantes						
55	El proceso educativo forma a hombres y mujeres para que conozcan y practiquen la igualdad de derechos, al margen de religión, etnia o ideología						
56	El proceso educativo atiende a la diversidad cultural de los distintos grupos humanos que viven en territorio mexicano						
57	El proceso educativo contribuye a que los alumnos no indígenas, interioricen que los indígenas son inferiores a ellos						
58	El proceso educativo enseña a los alumnos a respetar las diferencias culturales						
59	La escuela funciona como una institución que favorece la igualdad socioeconómica						
60	Los planes de estudio son elaborados en función de las necesidades del proceso productivo del país						
61	El proceso educativo desarrolla integralmente las capacidades de los alumnos						
62	El proceso educativo prepara a los alumnos para responder a los grandes desafíos del presente y del futuro (globalización, multiculturalidad, desarrollo, etc.)						
63	Los alumnos participan en el gobierno y funcionamiento de la escuela						
64	La evaluación llevada a cabo en la escuela atiende a las particularidades de sus alumnos y de sus contextos						
65	El proceso educativo educa a los alumnos sobre la problemática mundial respecto al medio ambiente						
66	La institución educativa promueve la implicación de los padres en la educación de sus hijos y en la vida de la escuela						
67	El objetivo último de la evaluación es la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje						
68	La metodología con la que se trabaja en el aula atiende a la diversidad de capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos						
69	La evaluación del aprendizaje en los alumnos se realiza mediante la aplicación de exámenes						
70	La evaluación del aprendizaje se realiza en función de criterios iguales para todos los alumnos						
71	La evaluación del aprendizaje debe centrarse exclusivamente en los resultados obtenidos en los exámenes						
72	La evaluación de resultados (de producto) tiene consecuencias a nivel social y político						
73	La enseñanza transmisiva y su evaluación, desarrolla una motivación extrínseca en los alumnos en función de notas, premios y castigos						
74	En los centros educativos se da un choque entre la dimensión institucional burocrática y la educativa						

75	La burocratización del proceso educativo dificulta la introducción de aspectos educativos más innovadores						
76	El proceso educativo dota a los alumnos de una mentalidad homogénea						
77	La escuela no tiene como compromiso desarrollar los sentimientos de los alumnos						
78	En México, se forma al profesorado para educar a los alumnos en valores relacionados con la <i>Paz</i> , la convivencia, la igualdad y la democracia						
79	Los valores que la escuela transmite hacen resistentes a los alumnos contra el consumismo y la mercantilización de todo						
80	Los valores que la escuela transmite hacen resistentes a los alumnos contra la cultura del placer, las modas y la superficialidad						

ANEXO 1

**TABLAS DE FRECUENCIA DE RESPUESTA ITEM POR ITEM
DEL CUESTIONARIO**

Respuestas ITEM 1	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	11	31	48	78	32	200
Porcentajes	5,5	15,5	24,0	39,0	16,0	100,0

Respuestas ITEM 2	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	46	71	14	53	26	210
Porcentajes	21.9	33.8	6.7	25.2	12.4	100

Respuestas ITEM 3	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	16	55	55	64	18	208
Porcentajes	7.6	26.1	26.1	30.3	8.5	100

Respuestas ITEM 4	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	31	77	33	49	13	203
Porcentajes	15.3	37.9	16.3	24.1	6.4	100

Respuestas ITEM 5	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	19	52	48	67	21	207
Porcentajes	9.2	25.1	23.2	32.4	10.1	100

Respuestas ITEM 6	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	113	65	20	7	3	208
Porcentajes	54.3	31.3	9.6	3.4	1.4	100

Respuestas ITEM 7	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	22	71	42	53	21	209
Porcentajes	10.5	34.0	20.1	25.4	10.0	100

Respuestas ITEM 8	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	46	92	23	35	12	207
Porcentajes	22.1	44.2	11.1	16.8	5.8	100

Respuestas ITEM 9	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	11	12	12	125	49	209
Porcentajes	5.3	5.7	5.7	59.8	23.4	100

Respuestas ITEM 10	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	26	65	50	51	13	205
Porcentajes	12.7	31.7	24.4	24.9	6.3	100

Respuestas ITEM 11	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	13	48	56	76	16	209
Porcentajes	6.2	23.0	26.8	36.4	7.7	100

Respuestas ITEM 12	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	21	40	44	77	28	210
Porcentajes	10.0	19.0	21.0	36.7	13.3	100

Respuestas ITEM 13	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	16	54	52	75	11	208

Porcentajes	7.7	26.0	25.0	36.1	5.3	100
-------------	-----	------	------	------	-----	-----

Respuestas ITEM 14	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	16	75	70	35	13	209
Porcentajes	7.7	35.9	33.5	16.7	6.2	100

Respuestas ITEM 15	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	8	13	32	113	44	210
Porcentajes	3.8	5.2	15.2	53.8	21.0	100

Respuestas ITEM 16	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	20	62	56	52	18	208
Porcentajes	9.6	29.8	26.9	25.0	8.7	100

Respuestas ITEM 17	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	13	19	33	87	59	211
Porcentajes	6.2	9.0	15.6	41.2	28.0	100

Respuestas ITEM 18	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	44	95	32	32	6	209
Porcentajes	21.1	45.5	15.3	15.3	2.9	100

Respuestas ITEM 19	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	23	90	37	46	15	211
Porcentajes	10.9	42.7	17.5	21.8	7.1	100

Respuestas ITEM 20	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
--------------------	--------------------------	---------------	--------------------------------	------------	-----------------------	-------

Frecuencias	16	39	61	77	13	206
Porcentajes	7.8	18.9	29.6	37.4	6.3	100

Respuestas ITEM 21	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	22	39	18	85	44	208
Porcentajes	10.6	18.8	8.7	40.9	21.2	100

Respuestas ITEM 22	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	7	7	13	101	82	210
Porcentajes	3.3	3.3	6.2	48.1	39.0	100

Respuestas ITEM 23	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	10	33	30	85	52	210
Porcentajes	4.8	15.7	14.3	40.5	24.8	100

Respuestas ITEM 24	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	46	87	40	27	11	211
Porcentajes	21.8	41.20	19.0	12.8	5.2	100

Respuestas ITEM 25	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	13	20	35	83	59	210
Porcentajes	6.2	9.5	16.7	39.5	28.1	100

Respuestas ITEM 26	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	63	65	42	28	10	208
Porcentajes	30.3	31.3	20.2	13.5	4.8	100

Respuestas ITEM 27	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	89	58	20	25	15	207
Porcentajes	43.0	28.0	9.7	12.1	7.2	100

Respuestas ITEM 28	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	64	66	26	38	14	208
Porcentajes	30.8	31.7	12.5	18.3	6.7	100

Respuestas ITEM 29	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	34	40	38	75	22	209
Porcentajes	16.3	19.1	18.2	35.9	10.5	100

Respuestas ITEM 30	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	42	70	47	36	14	209
Porcentajes	20.1	33.5	22.5	17.2	6.7	100

Respuestas ITEM 31	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	20	25	37	94	34	210
Porcentajes	9.5	11.9	17.6	44.8	16.2	100

Respuestas ITEM 32	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	49	69	27	47	15	207
Porcentajes	23.7	33.3	13.0	22.7	7.2	100

Respuestas ITEM 33	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	44	57	31	52	22	206
Porcentajes	21.4	27.7	15.0	25.2	10.7	100

Respuestas ITEM 34	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	16	42	36	84	29	207
Porcentajes	7.7	20.3	17.4	40.6	14.0	100

Respuestas ITEM 35	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	14	27	44	85	37	207
Porcentajes	6.8	13.0	21.3	41.1	17.9	100

Respuestas ITEM 36	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	11	28	37	87	47	210
Porcentajes	5.2	13.3	17.6	41.4	22.4	100

Respuestas ITEM 37	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	25	40	41	68	34	208
Porcentajes	12.0	19.2	19.7	32.7	16.3	100

Respuestas ITEM 38	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	13	28	14	97	56	208
Porcentajes	6.3	13.5	6.7	46.6	26.9	100

Respuestas ITEM 39	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	3	12	34	101	60	208
Porcentajes	1.4	5.7	16.2	48.1	28.6	100

Respuestas ITEM 40	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	10	33	51	76	40	210

Porcentajes	4.8	15.7	24.3	36.2	19.0	100
-------------	-----	------	------	------	------	-----

Respuestas ITEM 41	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	46	60	25	41	37	209
Porcentajes	22.0	28.7	12.0	19.6	17.7	100

Respuestas ITEM 42	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	49	71	43	30	17	210
Porcentajes	23.3	33.8	20.5	14.3	8.1	100

Respuestas ITEM 43	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	30	40	48	66	25	209
Porcentajes	14.4	19.1	23.0	31.6	12.0	100

Respuestas ITEM 44	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	25	43	63	57	21	209
Porcentajes	12.0	20.6	30.1	27.3	10.0	100

Respuestas ITEM 45	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	15	41	52	85	16	210
Porcentajes	7.2	19.6	24.9	40.7	7.7	100

Respuestas ITEM 46	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	11	27	41	113	15	207
Porcentajes	5.3	13.0	19.8	54.6	7.2	100

Respuestas ITEM 47	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
--------------------	--------------------------	---------------	--------------------------------	------------	-----------------------	-------

Frecuencias	5	27	26	124	24	206
Porcentajes	2.4	13.1	12.6	60.2	11.7	100

Respuestas ITEM 48	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	3	32	50	103	17	205
Porcentajes	1.5	15.6	24.4	50.2	8.3	100

Respuestas ITEM 49	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	20	78	49	37	12	211
Porcentajes	10.2	39.8	25.0	18.9	6.1	100

Respuestas ITEM 50	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	61	97	13	26	10	211
Porcentajes	29.5	46.9	6.3	12.6	4.8	100

Respuestas ITEM 51	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	69	94	16	13	14	206
Porcentajes	33.5	45.6	7.8	6.3	6.8	100

Respuestas ITEM 52	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	38	78	44	34	13	210
Porcentajes	18.4	37.7	21.3	16.4	6.3	100

Respuestas ITEM 53	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	10	41	26	106	24	207
Porcentajes	4.8	19.8	12.6	51.2	11.6	100

Respuestas ITEM 54	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	14	29	24	109	27	203
Porcentajes	6.9	14.3	11.8	53.7	13.3	100

Respuestas ITEM 55	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	12	18	25	114	38	207
Porcentajes	5.8	8.7	12.1	55.1	18.4	100

Respuestas ITEM 56	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	46	84	37	32	9	208
Porcentajes	22.1	40.4	17.8	15.4	4.3	100

Respuestas ITEM 57	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	7	21	21	113	43	205
Porcentajes	3.4	10.2	10.2	55.1	21.0	100

Respuestas ITEM 58	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	16	29	37	99	26	210
Porcentajes	7.7	14.0	17.9	47.8	12.6	100

Respuestas ITEM 59	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	64	90	28	19	4	210
Porcentajes	31.2	43.9	13.7	9.3	2.0	100

Respuestas ITEM 60	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	8	24	16	122	38	208
Porcentajes	3.8	11.5	7.7	58.7	18.3	100

Respuestas ITEM 61	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	14	37	43	91	21	206
Porcentajes	6.8	18.0	20.9	44.2	10.2	100

Respuestas ITEM 62	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	24	61	52	53	18	208
Porcentajes	11.5	29.3	25.0	25.5	8.7	100

Respuestas ITEM 63	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	14	38	42	98	16	208
Porcentajes	6.7	18.3	20.2	47.1	7.7	100

Respuestas ITEM 64	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	13	42	41	82	28	206
Porcentajes	6.3	20.4	19.9	39.8	13.6	100

Respuestas ITEM 65	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	14	67	70	48	9	208
Porcentajes	6.7	32.2	33.7	23.1	4.3	100

Respuestas ITEM 66	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	8	34	38	102	26	208
Porcentajes	3.8	16.3	18.3	49.0	12.5	100

Respuestas ITEM 67	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	5	18	23	77	16	139

Porcentajes	3.6	12.9	16.5	55.4	11.5	100
-------------	-----	------	------	------	------	-----

Respuestas ITEM 68	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	6	17	32	109	40	204
Porcentajes	2.9	8.3	15.7	53.4	19.6	100

Respuestas ITEM 69	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	11	42	28	80	45	208
Porcentajes	5.3	20.4	13.6	38.8	21.8	100

Respuestas ITEM 70	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	23	59	38	65	22	207
Porcentajes	11.1	28.5	18.4	31.4	10.6	100

Respuestas ITEM 71	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	30	55	38	70	14	207
Porcentajes	14.2	26.6	18.4	33.8	6.8	100

Respuestas ITEM 72	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	44	76	32	39	15	206
Porcentajes	21.4	36.9	15.5	18.9	7.3	100

Respuestas ITEM 73	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	34	52	51	63	8	208
Porcentajes	16.3	25.0	24.5	30.3	3.8	100

Respuestas ITEM 74	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
--------------------	--------------------------	---------------	--------------------------------	------------	-----------------------	-------

Frecuencias	12	44	60	80	11	207
Porcentajes	5.8	21.3	29.0	38.6	5.3	100

Respuestas ITEM 75	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	9	41	61	69	28	208
Porcentajes	4.3	19.7	29.3	33.2	13.5	100

Respuestas ITEM 76	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	13	38	48	76	33	208
Porcentajes	6.3	18.3	23.1	36.5	15.9	100

Respuestas ITEM 77	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	42	65	43	44	13	207
Porcentajes	20.3	31.4	20.8	21.3	6.3	100

Respuestas ITEM 78	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	47	73	46	29	11	211
Porcentajes	22.8	35.4	22.3	14.1	5.3	100

Respuestas ITEM 79	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	41	64	54	31	14	204
Porcentajes	20.1	31.4	26.5	15.2	6.9	100

Respuestas ITEM 80	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	TOTAL
Frecuencias	38	56	72	28	7	201
Porcentajes	18.9	27.9	35.8	13.9	3.5	100

ANEXO 2.

El Manifiesto de Sevilla

Difundido por decisión de la Conferencia General de la UNESCO en su vigésimo quinta sesión

París, Francia, el 16 de noviembre de 1989

INTRODUCCION

Convencidos de que es responsabilidad nuestra como investigadores en diversas disciplinas llamar la atención sobre las actividades más peligrosas y más destructivas de nuestra especie, a saber la violencia y la guerra; reconociendo que la ciencia es un producto de la cultura que no puede tener carácter definitivo o abarcar todas las actividades humanas; agradecidos por el apoyo que hemos recibido de las autoridades de Sevilla y de los representantes españoles de la UNESCO; nosotros, los universitarios abajo firmantes, originarios del mundo entero y representantes de las disciplinas pertinentes, nos hemos reunido y hemos logrado el siguiente manifiesto sobre la violencia. En este manifiesto, impugnamos cierto número de presuntos descubrimientos biológicos que han sido utilizados por personas, incluso en nuestros respectivos ámbitos, para justificar la violencia y la guerra. Puesto que la utilización de estos "descubrimientos" ha creado un clima de pesimismo en nuestras sociedades, proclamamos que la denuncia pública y reflexionada de tales manipulaciones constituye una contribución importante al Año Internacional de la Paz.

El mal uso de hechos y teorías científicos con el fin de legitimar la violencia y la guerra, sin ser un fenómeno nuevo, está estrechamente asociado al advenimiento de la ciencia moderna. Por ejemplo, la teoría de la evolución ha sido "utilizada" para justificar no sólo la guerra, sino también el genocidio, el colonialismo y la eliminación del más débil.

Explicamos nuestro punto de vista en forma de cinco proposiciones. Somos perfectamente conscientes de que, en el marco de nuestras disciplinas, se podría hablar de muchas otras cuestiones que también atañen a la violencia y la guerra, pero nos ceñiremos voluntariamente a lo que consideramos una primera etapa esencial.

PRIMERA PROPOSICION

CIENTIFICAMENTE ES INCORRECTO decir que hemos heredado de nuestros antepasados los animales una propensión a hacer la guerra. Aunque el combate sea un fenómeno muy expandido en las especies animales, en las especies vivas sólo se conocen algunos casos de luchas destructoras intra-especies entre grupos organizados. Y en ningún caso implican el recurso a utensilios usados como armas. El comportamiento predador que se ejerce con respecto a otras especies, comportamiento normal, no puede ser considerado como equivalente a la violencia intra-especies. La guerra es un fenómeno específicamente humano que no se encuentra en los demás animales.

El hecho de que la guerra haya cambiado de manera tan radical a lo largo de los tiempos prueba claramente que se trata de un producto de la cultura. La filiación biológica de la guerra se establece, principalmente, a través del lenguaje que hace posibles la

coordinación entre los grupos, la transmisión de la tecnología y el uso de utensilios. Desde un punto de vista biológico, la guerra es posible pero no tiene carácter ineluctable como lo demuestran las variaciones de lugar y de naturaleza que ha sufrido en el tiempo y en el espacio. Existen culturas que desde hace siglos no han hecho la guerra y otras que en ciertos periodos la han hecho con frecuencia y luego han vivido en paz durante mucho tiempo.

SEGUNDA PROPOSICION

CIENTIFICAMENTE ES INCORRECTO decir que la guerra o cualquier otra forma de comportamiento violento está genéticamente programada en la naturaleza humana. Aunque los genes están implicados a todos los niveles del funcionamiento del sistema nervioso, son la base de un potencial de desarrollo que sólo se realiza en el marco del entorno social y ecológico. Aunque indiscutiblemente varía la predisposición de los individuos a sufrir la huella de su experiencia, no obstante, sus personalidades son determinadas por la interacción entre su dotación genética y las condiciones de su educación. Con excepción de algunos raros estados patológicos, los genes no producen individuos necesariamente predisuestos a la violencia. Pero el caso contrario también es cierto. Aunque los genes estén implicados en nuestro comportamiento, ellos solos no pueden determinarlo totalmente.

TERCERA PROPOSICION

CIENTIFICAMENTE ES INCORRECTO decir que a lo largo de la evolución humana se haya operado una selección en favor del comportamiento agresivo sobre otros tipos. En todas las especies bien estudiadas, la capacidad para cooperar y cumplir funciones sociales adaptadas a la estructura de un grupo determina la posición social de sus miembros. El fenómeno de "dominación" implica lazos sociales y filiaciones; no resulta sólo de la posesión y la utilización de una fuerza física superior, aunque pone en juego comportamientos agresivos. Cuando, por la selección genética, se han creado artificialmente tales comportamientos en los animales, se ha constatado la aparición rápida de individuos no hiperagresivos; ésto permite pensar que en condiciones naturales la presión en favor de la agresividad no había alcanzado naturalmente su nivel máximo. Cuando tales animales hiperagresivos están presentes en un grupo, o destruyen la estructura social, o son eliminados de ella. La violencia no se inscribe ni en nuestra herencia evolutiva ni en nuestros genes.

CUARTA PROPOSICION

CIENTIFICAMENTE ES INCORRECTO decir que los hombres tienen "un cerebro violento"; aunque nuestro aparato neurológico nos permite actuar con violencia, no se activa de manera automática por estímulos internos o externos. Como en los primates superiores y contrariamente a los demás animales, las funciones superiores neurológicas filtran estos estímulos antes de responder. Nuestros comportamientos están modelados por nuestros tipos de condicionamiento y nuestros modos de socialización. No hay nada en la fisiología neurológica que nos obligue a reaccionar violentamente.

QUINTA PROPOSICION

CIENTIFICAMENTE ES INCORRECTO decir que la guerra es un fenómeno instintivo o que responde a un único móvil. El surgimiento de la guerra moderna es el punto final de un recorrido que, comenzando por factores emocionales, a veces cualidades instintivas, ha desembocado en estos factores cognoscitivos. La guerra moderna pone en juego la utilización institucionalizada de una parte de las características personales tales como la obediencia ciega o el idealismo, y por otra aptitudes sociales tales como el lenguaje; finalmente implica planteamientos racionales tales como la evaluación de los cosas, la planificación y el tratamiento de la información. Las tecnologías de la guerra moderna han acentuado considerablemente el fenómeno de la violencia, sea a nivel de la formación de los combatientes o en la preparación psicológica a la guerra (le la población. Debido a esa ampliación, se tiende a confundir las causas y las consecuencias.

CONCLUSION

Como conclusión proclamamos que la biología no condena a la humanidad a la guerra, al contrario, que la humanidad puede liberarse de una visión pesimista traída por la biología y, una vez recuperada su confianza, emprender, en este Año Internacional de la Paz y en los años venideros, las transformaciones necesarias de nuestras sociedades. Aunque esta aplicación depende principalmente de la responsabilidad colectiva, debe basarse también en la conciencia de individuos, cuyo optimismo o pesimismo son factores esenciales. Así como "las guerras empiezan en el alma de los hombres", la paz también encuentra su origen en nuestra alma. La misma especie que ha inventado la guerra también es capaz de inventar la paz. La responsabilidad incumbe a cada uno de nosotros.

ANEXO 3.

Manifiesto 2000 para una cultura de paz y no violencia

fírmelo

otros idiomas

para saber más



Porque el año 2000 debe ser un nuevo comienzo para todos nosotros. Juntos podemos transformar la cultura de guerra y de violencia en una cultura de paz y de no violencia.



Porque esta evolución exige la participación de cada uno de nosotros y ofrece a los jóvenes y a las generaciones futuras valores que les ayuden a forjar un mundo más justo, más solidario, más libre, digno y armonioso, y con mejor prosperidad para todos.

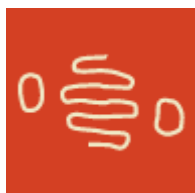


Porque la cultura de paz hace posible el desarrollo duradero, la protección del medio ambiente y la satisfacción personal de cada ser humano.

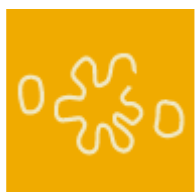


Porque soy consciente de mi parte de responsabilidad ante el futuro de la humanidad, especialmente para los niños de hoy y de mañana.

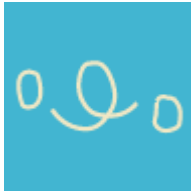
[Me comprometo](#) en mi vida cotidiana, en mi familia, mi trabajo, mi comunidad, mi país y mi región a:



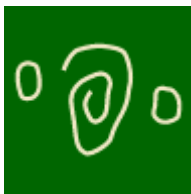
respetar la vida y la dignidad de cada persona, sin discriminación ni prejuicios;



practicar la no violencia activa, rechazando la violencia en todas sus formas: física, sexual, psicológica, económica y social, en particular hacia los más débiles y vulnerables, como los niños y los adolescentes;



compartir mi tiempo y mis recursos materiales, cultivando la generosidad a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica;



Defender la libertad de expresión y la diversidad cultural , privilegiando siempre la escucha y el diálogo, sin ceder al fanatismo, ni a la maledicencia y el rechazo del prójimo;



promover un consumo responsable y un modo de desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta;



contribuir al desarrollo de mi comunidad, propiciando la plena participación de las mujeres y el respeto de los principios democráticos, con el fin de crear juntos nuevas formas de solidaridad.



El Derecho Humano a la Paz Declaración del Director General de la UNESCO

París, Francia, enero de 1997

La paz duradera es premisa y requisito para el ejercicio de todos los derechos y deberes humanos. No la paz del silencio, de los hombres y mujeres silenciosos, silenciados. La paz de la libertad - y por tanto de leyes justas -, de la alegría, de la igualdad, de la solidaridad, donde todos los ciudadanos cuentan, conviven, comparten.

Paz, desarrollo y democracia forman un triángulo interactivo. Los tres se requieren mutuamente. Sin democracia no hay desarrollo duradero: las disparidades se hacen insostenibles y se desemboca en la imposición y el dominio.

En 1995, quincuagésimo aniversario de las Naciones Unidas y de la UNESCO, Año Internacional de la Tolerancia, recordamos con especial énfasis que sólo en la medida en que nos esforcemos cotidianamente en conocer mejor a los demás - ¡el "otro" soy yo!- y en respetarlos, conseguiremos tratar en sus orígenes la marginación, la indiferencia, el rencor, la animadversión. Sólo así lograremos romper el círculo vicioso que conduce a la afrenta, al enfrentamiento y al uso de la fuerza.

Es preciso identificar las raíces de los problemas globales y esforzarnos, con medidas imaginativas y perseverantes, en atajar los conflictos en sus inicios. Mejor aún es prevenirlos. La prevención es la victoria que está a la altura de las facultades distintivas de la condición humana. Saber para prever. Prever para prevenir. Actuar a tiempo, con decisión y coraje, sabiendo que la prevención sólo se ve cuando fracasa. La paz, la salud, la normalidad, no son noticia. Tendremos que procurar hacer más patentes estos intangibles, estos triunfos que pasan inadvertidos.

La renuncia generalizada a la violencia requiere el compromiso de **toda** la sociedad. No son temas de gobierno sino de Estado; no de unos mandatarios, sino de la sociedad en su conjunto (civil, militar, eclesiástica). La movilización que se precisa con urgencia para, en dos o tres años, pasar de una cultura de guerra a una cultura de paz, exige la cooperación de todos. Para cambiar, el mundo necesita a todo el mundo. Es necesario un nuevo enfoque de la seguridad a escala mundial, regional y nacional. Las fuerzas armadas deben ser garantía de la estabilidad democrática y de la protección ciudadana, porque no puede transitarse de sistemas de seguridad total y libertad nula, a otros de libertad total y seguridad nula. Los ministerios de guerra y de defensa han de convertirse progresivamente en ministerios de la paz.

Las situaciones de emergencia deben tratarse con procedimientos de toma de decisión y de acción diseñados especialmente para asegurar rapidez, coordinación y eficacia. Estamos preparados para guerras improbables, con gran despliegue de aparatos costosísimos, mas no lo estamos para avizorar y mitigar las catástrofes naturales o provocadas, que de forma recurrente nos afectan. Estamos desprotegidos frente a las inclemencias del tiempo, frente a los avatares de la naturaleza. La protección ciudadana aparece hoy como una de las grandes tareas de la sociedad en su conjunto, si queremos de veras consolidar un marco de convivencia genuinamente democrática. Invertir en

medios de socorro y asistencia urgente, pero también - y sobre todo- en la prevención y el largo plazo (por ejemplo, en redes de conducción y almacenamiento de agua a escala continental) sería estar preparados para la paz. Para vivir en paz. Ahora estamos preparados para la guerra eventual. Para vivir sobrecogidos e indefensos en nuestra existencia cotidiana ante percances de toda índole.

El sistema de las Naciones Unidas deberá dotarse también de la capacidad de reacción y los dispositivos apropiados para que no se repitan atrocidades y genocidios como los que remuerden nuestra conciencia colectiva: Camboya, Bosnia-Herzegovina, Liberia, Somalia, Rwanda...

Existe hoy un deseo generalizado de paz y debemos aplaudir la lucidez y la fortaleza de espíritu de que han hecho gala todas las partes en litigio, en los acuerdos alcanzados en El Salvador, Namibia, Mozambique, Angola, Sudáfrica, Guatemala, Filipinas. Estos pactos nos llenan de esperanza y de tristeza a la vez, cuando pensamos en las vidas inmoladas en el largo camino hacia el alto al fuego. Y en las heridas abiertas, difíciles de restañar. Pedimos por tanto que, al tiempo que reavivamos la "construcción de la paz en la mente de los hombres", se decidan los contendientes que todavía confían en la fuerza de las armas, a deponerlas y a disponerse a la reconciliación.

No basta con la denuncia. Es tiempo de acción. No basta con conocer, escandalizados, el número de niños explotados sexual o laboralmente, el número de refugiados o de hambrientos. Se trata de reaccionar, **cada uno** en la medida de sus posibilidades. No hay que contemplar solamente lo que hace el gobierno. Tenemos que desprendernos de una parte de "lo nuestro". Hay que dar. Hay que darse. No imponer más modelos de desarrollo ni de vida. El derecho a la paz, **a vivir en paz**, implica cesar en la creencia de que unos son los virtuosos y acertados, y otros los errados; unos los generosos en todo y otros los menesterosos en todo.

Es evidente que no puede pagarse simultáneamente el precio de la guerra y el de la paz. Garantizar **a todos** los seres humanos la educación a lo largo de toda la vida permitiría: regular el crecimiento demográfico, mejorar la calidad de vida, aumentar la participación ciudadana, disminuir los flujos migratorios, reducir las diferencias distributivas, afirmar las identidades culturales, impedir la erosión del medio ambiente, con cambios muy sustanciales en los hábitos energéticos, en el transporte urbano; favorecer el desarrollo endógeno y la transferencia de conocimientos; impulsar el funcionamiento rápido y eficaz de la justicia, con apropiados mecanismos de concertación internacional; dotar al sistema de las Naciones Unidas de las facultades apropiadas para abordar a tiempo asuntos transnacionales... Nada de esto puede realizarse en un contexto de guerra. Habrá, pues, que rebajar las inversiones en armas y destrucción para aumentar las inversiones en la construcción de la paz.

Cima de tradiciones, pensamientos, lenguas y formas de expresión, recuerdos, olvidos, anhelos, sueños, experiencias, rechazos, ... la suprema expresión de la cultura es el comportamiento cotidiano. La infinita diversidad cultural es nuestra gran riqueza, unida en apretada espiga - nuestra fuerza- por unos valores universales que deben transmitirse desde la cuna a lo largo de toda la existencia. Familiares - las madres, sobre todo -, maestros y profesores, medios de comunicación... **todos** deben contribuir a la difusión de principios éticos, de universales pautas de referencia, tan necesarias hoy para los desprovistos como para los saciados. Aquéllos, porque tienen derecho a colmar los

mínimos vitales que la dignidad humana exige. Los más favorecidos, porque los bienes materiales no producen el gozo previsto. La posesión no trae consigo el disfrute, cuando no se ha soñado. En docencia, los instrumentos son convenientes. Pero nada puede sustituir la palabra amiga del maestro, la caricia y la sonrisa de los padres. No hay más pedagogía, en fin de cuentas, que la del ejemplo y la del amor.

El aprendizaje sin fronteras - geográficas, de edad, de lengua - puede contribuir a cambiar el mundo, eliminando o reduciendo las múltiples barreras que hoy se oponen al acceso de todos al conocimiento y la educación. La educación debe contribuir al fortalecimiento, rescate y desarrollo de la cultura e identidad de los pueblos.

La mundialización implica un peligro de uniformidad y aviva la tentación del repliegue y de la fortaleza alrededor de un sentimiento de cualquier índole (religioso, ideológico, cultural, nacionalista). Ante esta amenaza, "debemos hacer hincapié en las modalidades de aprendizaje y de pensamiento crítico que permiten a las personas comprender las transformaciones que ocurren en su entorno, generar nuevos conocimientos y modular su propio destino"(1) . Los pueblos indígenas deben vivir en condiciones de igualdad con otras culturas, participando plenamente en la elaboración y puesta en práctica de las leyes. Paz significa diversidad, significa mezcla - de "culturas mestizas y peregrina", en decir de Carlos Fuentes -, significa sociedades pluriétnicas y plurilingües. La paz no es una abstracción: posee un profundo contenido cultural, político, social y económico.

Sobre todo, esta transformación profunda desde la opresión y el confinamiento a la apertura y la generosidad, esta mutación centrada en conjugar todos cada día el verbo compartir - clave de un futuro diferente- no podrá realizarse sin la **juventud**. Y, menos aún, a sus espaldas. A ellos, que son nuestra esperanza, que nos interpelan y que buscan en nosotros y en instancias externas las respuestas a sus incertidumbres e inquietudes, tendremos que decirles que en sí mismos han de hallar toda explicación, que en el interior de cada uno encontrarán la motivación y el atisbo de luz que persiguen. Aunque a veces nos parezca - ante su consternación y la nuestra- muy difícil de plantear en estos términos, nuestra actitud de aprendices-educado permanentes debe llevarnos a decirles, como en el poema de Kavafis: "Itaca te dio ya la travesía; y no puede darte más". Según su propio diseño. Según sus reflexiones. Sin interesadas injerencias foráneas, especialmente cuando les sustraen este "hondo pozo" personal, este intelecto, este talento, este ingenio que es el mayor tesoro individual y colectivo de la humanidad. Las sectas y la adicción a las drogas para la evasión, son los síntomas más certeros de esta patología anímica que hoy es el gran problema humano. Educación significa, precisamente, activar este potencial inmenso, permitir su pleno uso para ser cada uno dueño y artífice de su propio destino. No podemos dar a la juventud lo que ya no tenemos como edad, pero sí lo que acumulamos como experiencia, que es la suma de fracasos y éxitos, de un vuelo que lleva en las alas el peso, la alegría, el dolor, la perplejidad, el estímulo renovado de cada instante.

¡Si la juventud hiciera suya la bandera de la paz y la justicia! Considero que es tan relevante para el cabal cumplimiento de nuestra misión, que he propuesto a la Conferencia General como tema central de reflexión de su próxima reunión "La UNESCO y los Jóvenes"(2) . Será una buena ocasión, porque la Conferencia General considerará para aprobación la "Declaración sobre la protección de las generaciones venideras"(3).

Todas las conferencias de Naciones Unidas han coincidido en proclamar, sea cual sea el tema abordado (medio ambiente, población, desarrollo social, derechos humanos y democracia, mujer, vivienda) que la **educación** es la clave para esta perentoria inflexión del rumbo actual del mundo, que agranda la distancia que nos separa en bienes materiales y en saberes, en lugar de estrecharla. Invertir en educación no es tan sólo atender un derecho fundamental sino construir la paz y el progreso de los pueblos. **Educación para todos, por todos, durante toda la vida: éste es el gran desafío.** Desafío que no admite dilaciones. Cada niño es el más importante patrimonio a salvaguardar. A veces, da la impresión de que la UNESCO sólo se afana en conservar monumentos de piedra o espacios naturales. No es cierto. Esto es lo más visible. Lo menos vulnerable. Pero debemos proteger toda la herencia: el patrimonio espiritual, intangible, frágil. El patrimonio genético(4) . Y, muy particularmente, el ético. Estos valores esenciales, universales, que nuestra Constitución establece con tan inspirada claridad. Si de verdad creemos que cada niño es nuestro niño, entonces tenemos que cambiar radicalmente los puntos de referencia de la "globalización" actual. Y el rostro humano debe aparecer como destinatario y protagonista de toda política y toda estrategia.

Un sistema se hundió en 1989 porque, basado en la igualdad, se olvidó de la libertad. El sistema presente, basado en la libertad, correrá igual suerte si se olvida de la igualdad. Y de la solidaridad. El estrépito de la caída del "telón de acero" ha impedido escuchar el temblor que recorre los cimientos del mundo "vencedor" de la Guerra Fría. Tenemos pues, por virtud y por interés, que redoblar en todos los ámbitos la lucha contra la exclusión y la marginalización. **Todos** deben sentirse implicados. Todos deben contribuir a facilitar la gran transición desde la razón de la fuerza a la fuerza de la razón; de la opresión al diálogo; del aislamiento a la interacción y la convivencia pacífica. Pero, primero, vivir. Y dar sentido a la vida. **Erradicar la violencia: he aquí nuestra resolución.** Evitar la violencia y la imposición yendo, como antes indicaba, a las fuentes mismas del rencor, la radicalización, el dogmatismo, el fatalismo. La pobreza(5), la ignorancia, la discriminación, la exclusión... son formas de violencia que pueden conducir - aunque no la justifiquen nunca- a la agresión, al uso de la fuerza, a la acción fratricida.

Una conciencia de paz - para la convivencia, para la ciencia y sus aplicaciones- no se genera de la noche a la mañana ni se impone por decreto. Se va fraguando en el regreso - después de la decepción del materialismo y del servilismo al mercado- a la libertad de pensar y actuar, sin fingimientos, a la austeridad, a la fuerza indomable del espíritu, clave para la paz y para la guerra, como establecieron los fundadores de la UNESCO.

La ciencia siempre es positiva. Pero no lo son siempre sus aplicaciones. Los avances de la técnica y del conocimiento pueden servir para enriquecer o para empobrecer la vida de los seres humanos; pueden ayudarles a desplegar su identidad y a multiplicar su capacidad o, por el contrario, pueden usarse para usurpar la personalidad y embrutecer el talento humano. Sólo la conciencia, que es responsabilidad - y por ello es ética y es moral- puede dar buen uso a los artefactos de la razón. La conciencia debe alcanzar y conducir a la razón. A la ética de la responsabilidad es preciso añadirle una ética de la convicción, de la voluntad. La primera surge del saber y del conocimiento; la segunda de la pasión, de la compasión, de la sabiduría.

Terminamos, pues, un siglo de fantásticos avances científicos y tecnológicos: conocemos y tratamos muchas enfermedades que son causa de sufrimiento y muerte; nos comunicamos con una nitidez y celeridad extraordinarias; tenemos a nuestra disposición la información instantánea y sin límites. Pero los antibióticos y los medios de telecomunicación no pueden ocultar las sangrientas luchas que han diezmado millones de vidas en flor, que han infligido sufrimientos indescriptibles a tantos y tantos inocentes. Todas las perversidades de la guerra, tan patentes hoy gracias a los aparatos audiovisuales, no parecen capaces de detener la gigantesca maquinaria bélica puesta en pie y alimentada durante siglos y siglos. Corresponde a las generaciones presentes la casi imposible tarea bíblica de 'transformar las lanzas en arados'(6) y transitar desde un instinto de guerra - forjado desde el origen de los tiempos- a una conciencia de paz. Sería el mejor y más noble acto que la "aldea global" podría realizar. El mejor obsequio a nuestros descendientes. ¡Con qué satisfacción y alivio podríamos mirar a los ojos de nuestros hijos! Sería también la mejor celebración del quincuagésimo aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que se efectuará en 1998.

Otros "derechos" se han incorporado a partir de 1948(7). Debemos tenerlos todos en cuenta. Y debemos añadir el que los condiciona a todos: el **derecho a la paz**, ¡el derecho a vivir en paz! Este derecho a nuestra "soberanía personal", al respeto a la vida y a su dignidad.

¡Los derechos humanos! En los albores de un nuevo milenio, ésta debe ser nuestra utopía: ponerlos en práctica, completarlos, vivirlos, re-vivirlos, re-avivarlos cada amanecer. Ninguna nación, institución o persona debe sentirse autorizada a poseer y representar los derechos humanos ni menos aún a otorgar credenciales a los demás. Los derechos humanos no se tienen ni se ofrecen, sino que se conquistan y se merecen cada día. Tampoco deben considerarse una abstracción, sino pautas concretas de acción que deben incorporarse a la vida de todos los hombres y las mujeres, y a las leyes de cada país! Traduzcamos la Declaración a todos los idiomas; hagamos que figure en todas las aulas; en todas las casas: en todos los rincones del mundo! Así la utopía de hoy, será feliz realidad mañana. Aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir(8).

En estos primeros días del año - días de balance y de proyectos- hago un llamamiento a todas las familias, a los educadores, a los religiosos, a los parlamentarios, políticos, artistas, intelectuales, científicos, artesanos, periodistas, a todas las asociaciones humanitarias, deportivas y culturales y a los medios de comunicación, para que difundan por doquier un mensaje de tolerancia, de no violencia, de paz y de justicia; para que fomenten actitudes de comprensión, de desprendimiento, de solidaridad(9); para que, con mayor memoria del futuro que del pasado, sepamos mirar juntos hacia adelante y construyamos así, en condiciones adversas y en terrenos inhóspitos, un porvenir de paz, derecho fundamental, premisa. Y así, "Nosotros, los pueblos", habríamos cumplido la promesa que hicimos en 1945, con las más abominables imágenes de la terrible contienda que acababa de concluir doliéndonos en la retina: "evitar el horror de la guerra a nuestros descendientes"(10), "construyendo los baluartes de la paz en el espíritu"(11) de todos los pobladores de la Tierra.

ANEXO 5.

PROPUESTA DE AUTOFINANCIAMIENTO PARA LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN PUEBLA/MÉXICO.

Sin duda alguna, una tarea pendiente del gobierno mexicano es precisamente dar educación a toda la población, para ello se recomienda el *autofinanciamiento de la educación* en el que a grandes líneas se sugiere:

- Que el gobierno estatal/federal por distintos mecanismos, se haga de los recursos necesarios para constituir un fideicomiso que permita financiar la educación de todos aquellos alumnos y alumnas que por distintas razones carecen de los recursos suficientes para poder acceder a la educación.
- De tal manera que estos recursos, sean destinados a esos alumnos y alumnas, en donde los padres asuman el compromiso de ver que los niños estudien, cumplan con las tareas y con todas las actividades señaladas por la escuela.
- Mientras los alumnos/as sean menores de edad, se comprometerá a los padres a cumplir con el punto anterior, en caso de incumplimiento, se retirará el financiamiento, cuando los alumnos/as sean mayores de edad, se les comprometerá a estudiar, a cumplir con tareas y a tener buenos resultados en la escuela, de la misma forma, en caso de incumplimiento, el gobierno les retirará el apoyo.
- El gobierno estatal apoyará a los alumnos/as para estudiar hasta licenciatura, y cuyos resultados sean los adecuados, conforme a los estándares establecidos para ello.
- Una vez que el alumno empiece a trabajar, devolverá quincenal y/o mensualmente, el monto total de lo que haya recibido, en un período igual al que lo recibió, pero a los precios actuales.
- En caso de que el alumno/a se fuera a trabajar al extranjero, se le requerirá el pago en un plazo no mayor a la mitad del tiempo en que fue financiado y a precios actuales.

Considerando que de esta manera el Estado siempre tendrá la posibilidad de apoyar financieramente a los alumnos.

ANEXO 6.

PROPUESTA PARA UNA ECONOMÍA CON ROSTRO HUMANO

Es claro, que actualmente, lo que no permite a nivel mundial, apostar por el establecimiento de una *Educación y Cultura de paz*, son precisamente los fines de la economía transmitidos y perpetuados a través de la educación. Sin embargo, indudablemente es innegable también que el modelo económico mundial, el neoliberalismo, está en crisis como consecuencia de su voracidad y su falta de escrúpulos, lo que directa e indirectamente ha llevado al mundo a la situación de crisis en la que está, una crisis que no sólo es económica, sino familiar, educativa, moral, etcétera.

Prueba de ello, es el reciente resquebrajamiento de la economía mundial, y de las sociedades que existen en el mundo, en donde para muchas, al *grueso de su población*, se les ha condenado a no tener ni para comer, ni para subsanar sus necesidades más apremiantes, convirtiendo a los seres humanos en *muertos en vida*, y llevando vidas *lamentables* en donde parece que no *existen y nunca han existido los derechos humanos*, y claro, todo parece indicar que *nunca existirán para ellos*, y es aquí en este punto en que el que quiero llamar la atención, pues es innegable de que es hora de empezar a pensar en un nuevo orden mundial económico-financiero en donde se privilegie el pago de salarios justos y la oferta de empleo, y por sobre todas las cosas, la vida digna *en igualdad de condiciones para todos los seres humanos del planeta*, pues claro es, que nos hemos equivocado y es hora de aceptarlo y enmendarlo, ya que la premisa de Jesús “*Ama a tu prójimo como a ti mismo*”, en la práctica continúa pendiente, pues no es suficiente con ir a misa, confesarse, comulgar y dar nuestra limosna o ceder nuestro pago de impuestos a favor de cualquier orden religiosa, o asistir a ritos litúrgicos de cualquier tipo, ya que lo único que verdaderamente se necesita es que nos *humanicemos* y empecemos a ver todo con otros ojos para enmendar cada uno, desde su área de acción sus propios errores, pues sólo en esa medida, será posible el establecimiento de otro orden de cosas y por tanto, de otro tipo de humanidad, ya que aunque al ser humano le ha dado por *acumular* todo lo que *humanamente es acumulable*, en el fondo la verdad es que *cuando parta a quien sabe dónde*, absolutamente todo se va a quedar y lo único que verdaderamente lo acompañará (a mi modo de ver, pues así lo propagan todas las religiones) será esa riqueza interna que sea

capaz de acumular, y es obvio que la avaricia, el ego y sus derivados, no permiten acumularla y el dinero se queda maloliente dentro de los bancos o de los *escondites secretos* de las casas, en lugar de que sirva para provocar el desarrollo de la humanidad en su conjunto y cuando hablo de *desarrollo*, obviamente, no me refiero a la concepción actual «bellas ciudades con bellas casas adosadas, bellos escaparates, bellos jardines, ocio, bellas plazas comerciales, etcétera», mas bien me refiero *al desarrollo pleno del potencial del ser humano*, al bienestar y a la tranquilidad de la vida, que colocan al ser humano del lado de la paz del día a día, lo que le permite el desarrollo de todas sus potencialidades, lo que poco, a mi modo de ver, llevará al *desarrollo pleno de la humanidad* y todo lo que ello conllevará: una *Cultura de paz* cimentada en la armonía y la paz social .

En México por ejemplo, es indudable que el mercado interno ha quedado en entredicho como consecuencia de que hasta el día de hoy, no ha podido regular las actividades económicas y los aparatos productivos, condenando así al desempleo a millones de jóvenes que no tienen oportunidades de ninguna especie, provocando que millones de familias *en el mundo* no tengan los satisfactores básicos de una sociedad sana.

Lo que ha hecho presente la dureza del mercado y lo frío de sus estructuras, en donde la competencia y el dinero ocupan el lugar central de la sociedad contemporánea; así la sociedad se ha vuelto individualista y con un valor fundamental, *el dinero*, en donde los seres humanos son lo de menos «por lo que es muy probable que las mascotas de los ricos vivan mucho mejor que como lo hacen millones de seres humanos en el mundo».

De ahí que sea necesario que se rectifiquen muchas cosas de la economía mundial y por supuesto de México. En México por ejemplo, el asunto de PEMEX, el asunto energético, el asunto fiscal, etc.

Asimismo, se deben de tomar medidas para proteger el empleo y la inversión, garantizando la inversión para actividades productivas e impulsar políticas sociales que beneficien a los más vulnerables de la sociedad y por sobretodo, pugnar por una economía donde el mercado y el Estado participen de manera conjunta buscando un

crecimiento con equidad, pues es claro que ni un Estado absolutista, ni el mercado a ultranza son la solución a la desigualdad.

Una economía con rostro humano supone un mercado sano donde haya competencia y calidad para impulsar la actividad económica, en donde es necesario el impulso del Estado y la regulación de actividades sociales (políticas, económicas y culturales). Aquí *será necesario evolucionar de manera tajante en la transparencia en el uso de recursos*, para que el gesto impulsado por el Estado, verdaderamente genere los elementos adicionales que el mercado no puede regular y manejar para ir avanzando en el logro de la equidad nacional.

Entonces, no sólo se trata de un gasto público elevado a la usanza keynesiana, sino muy claro y específico en sectores que detonen el desarrollo y una cada vez mayor justicia nacional, junto a un mercado sólido, competitivo, de calidad. Ello supone un sistema educativo diferente donde *la calidad y la solidaridad desarrollen a una nueva sociedad*, en donde la preocupación sí sea el ser competitivos y donde la calidad exista pero también donde se privilegien los valores humanos a partir de la solidaridad para ir generando mayor nivel de ingreso, pero cada vez con una mayor equidad en la distribución de la riqueza.

Pues de continuar como vamos, *la humanidad entera* va a terminar por enfermarse psíquica, emocional y espiritualmente como consecuencia de la inestabilidad e incertidumbre que provocan las cíclicas crisis monetarias mundiales, de las que cada vez es más difícil salir, y si es difícil salir para los llamados países del primer mundo, cuanto mayor será la dificultad para los del tercer y cuarto mundo y ya no hablemos del *grueso* de su población, condenada desde ya varios lustros prácticamente a la *indigencia*.

A propósito del impacto que tiene la baja o escasa economía en el ser humano, la doctora Debra Niehoff ha realizado algunos estudios muy interesantes acerca de cómo evoluciona el cerebro cuando está expuesto a ambientes y contexto difíciles y estresantes, al respecto dice: “Los malos vecindarios, los malos hogares y las malas relaciones producen violencia, no a causa de un salvaje deterioro del carácter moral sino *por un constante deterioro de seguir adelante, a medida que el estrés desgasta el*

sistema nervioso, todas las salidas perpetuarán la erosión constante de la salud física y mental, perpetuarán la fatal atracción por las respuestas inaceptables. En la vida real, el control del estrés se puede perder en un único y calamitoso momento, o puede escurrirse gradualmente, erosionado por la exposición reiterada de la amenaza, la presión social, la pérdida y la incertidumbre. Por lo que no resulta sorprendente que quienes avanzan penosamente en los estratos inferiores de la sociedad paguen un precio más elevado que aquellos que están en la cima.

Asimismo, *el estrés puede borrar lentamente recuerdos positivos, dejando tras de sí sólo los dolorosos*. Las respuestas para salir adelante más constructivas se pierden y el cerebro se concentra en una carpeta cada vez más pequeña de reacciones contraproducidas. *Con cada vez menos alternativas, la violencia, la depresión y el miedo dejan de ser opciones y se convierten en un modo de vida. La depresión tiene un modo desdichado de deslizarse imperceptiblemente en la violencia.*” (Niehoff, Debra, 2000: 65- 433).

No obstante, la doctora Niehoff, también subraya que: *“El comportamiento violento está abierto al cambio, pero sólo cuando hayan cambiado también tanto las condiciones externas como las internas que han llevado al comportamiento hasta más allá de la frontera del ejercicio aceptable de la fuerza. Para romper el círculo vicioso de entre las señales medioambientales, la percepción negativa y el comportamiento desadaptativo, el cerebro tiene que desarrollar una actitud diferente hacia el mundo externo y el mundo mismo tiene que ser diferente. El hecho de cambiar sólo un miembro de la ecuación permite que el otro continúe empujando el comportamiento en la dirección equivocada. La reconstrucción -o lo que es lo mismo el cambio de ambos miembros- restablece un nuevo equilibrio. Los cambios duraderos en el comportamiento, exigen atención tanto a los elementos físicos como a los medioambientales”* (Niehoff, Debra, 2000: 435).

Considero que el primer párrafo «Los malos vecindarios, los malos hogares y las malas relaciones producen violencia, no a causa de un salvaje deterioro del carácter moral sino por un constante deterioro de seguir adelante, a medida que el estrés desgasta el sistema nervioso, todas las salidas perpetuarán la erosión constante de la salud física y mental, perpetuarán la fatal atracción por las respuestas inaceptables» es muy

ilustrativo de la situación que viven millones de seres humanos y la violencia que impera no sólo en México, sino en el mundo entero, de ahí que haya que repensar en un nuevo tipo de economía: *Una economía con rostro humano*, que coadyuve a transformar la *cultura de la violencia* en una *Cultura de paz*.

ANEXO 7.

INDICE DE TABLAS

INDICE DE TABLAS

Tabla I.1. Número total de alumnos, profesores y escuelas en el Estado de Puebla, curso 2005-2006, página 21.

Tabla I.2. Estadísticos de fiabilidad del cuestionario, página 34.

Tabla I.3. Población de profesores y profesoras de educación básica del año lectivo 2005 – 2006 (SEP-Puebla), página 34.

Tabla I.4. Escuelas en las que fue aplicado el cuestionario y número de profesores/as encuestados/as, página 36.

Tabla I.5. Total de cuestionarios aplicados en cada escuela por nivel socioeconómico, página 37.

Tabla I.6. Distribución de la muestra según su nivel de estudios, página 40.

Tabla 4. 1. Distribución de la muestra por género, página 209.

Tabla 4.2. Distribución de la muestra en función de los años de experiencia docente, página 209.

Tabla 4.3. Distribución de la muestra según su nivel de estudios, página 210.

Tabla 4. 4. Grados escolares en los que fue aplicado el cuestionario, página 211.

Tabla 4.5. Total de cuestionarios aplicados en cada escuela por nivel socioeconómico, página 211.

Tabla 4.6. Comparación de la edad por sexo (Test de Student), página 212.

Tabla 4.7. Distribución de la edad por nivel educativo (Test de la varianza), página 214.

Tabla 4.8. Distribución de la edad por nivel socioeconómico (Test de análisis de la varianza), página 215.

Tabla 4.9. Tabla de contingencia Sexo – años de experiencia docente, página, 216.

Tabla 4.10. Distribución de experiencia docente por sexo (Test de Mann-Wytney), página 217.

Tabla 4.11. Distribución del nivel educativo por sexo (Test de Mann-Witney), página 218.

Tabla 4.12. Distribución del nivel socioeconómico por sexo (Test de Mann-Witney), página 219.

Tabla 4.13. Tabla de contingencia. Años de experiencia – grado en el que trabajan los profesores/as, página 220.

Tabla 4.14. Distribución de experiencia docente por nivel educativo (Test de Kruskal-Wallis), página 221.

Tabla 4.15. Tabla de contingencia. Años de experiencia - nivel económico, página 222.

Tabla 4.16. Distribución de experiencia docente por nivel socioeconómico (Test de Kruskal-Wallis), página 223.

Tabla 4. 17. Tabla de contingencia por nivel económico - grado, página 224.

Tabla 4.18. Distribución del nivel socioeconómico por nivel educativo (Test de Kruskal-Wallis), página 225.

Tabla 4.19. Descriptiva general de los items del cuestionario, página 227.

Tabla 4.20. Relación de los resultados del cuestionario con las variables de la muestra, página 230.

INDICE DE GRÁFICAS

INDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 4.1. Distribución de la Edad, página 208.

Gráfica 4.2. Distribución de la Edad por sexo, página 213.

Gráfica 4.3. Relación Años de experiencia (numerados por intervalos) – edad, página 214.

Gráfica 4.4. Distribución de la Edad por nivel educativo, página 215.

Gráfica 4.5. Distribución de la Edad por nivel socioeconómico, página 216.

Gráfica 4.6. Distribución de Años de experiencia por sexo, página 217.

Gráfica 4.7. Distribución de años de experiencia por sexo, página 218.

Gráfica 4.8. Distribución del nivel educativo por sexo, página 219.

Gráfica 4.9. Distribución del nivel socioeconómico por sexo, página 220.

Gráfica 4.10. Distribución de la experiencia docente por nivel educativo, página 221.

Gráfica 4.11. Distribución de experiencia docente por nivel educativo, página 222.

Gráfica 4.12. Distribución de experiencia docente por nivel socioeconómico, página 223.

Gráfica 4.13. Distribución de años de experiencia docente por nivel económico, página 224.

Gráfica 4.14. Distribución del nivel socioeconómico por nivel educativo, página 225.

Gráfica 4.15. Distribución del nivel socioeconómico por nivel educativo, página 226.

ξ

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (ANMEB) (1992) México, Gobierno de la República Mexicana.

ALBA OLVERA, María de los Ángeles (1998) El programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, en PÉREZ VIRAMONTES, Gerardo (Coord.) *Educación, paz y derechos humanos. Ensayos y experiencias*, México, ITESO/ UI, pp. 97-109.

ALTHUSSER, Luis (1977) *Posiciones*, Barcelona, Anagrama.

ÁLVAREZ BARRET, Luis (2002) Justo Sierra y la obra educativa del porfiriato, 1901-1911, en SOLANA, Fernando et alii (Coords.) *Historia de la educación pública en México*, México, SEP y FCE, pp. 83-115.

ÁLVAREZ DE TESTA, Lilian (1992) *Mexicanidad y libro de texto gratuito*, México, UNAM.

ARCE GURZA, Francisco (1985) En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934, en VÁZQUEZ, Josefina Zoraida et alii (Comp.) *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, pp. 171-221.

ARNAUT, Alberto (1990) *El debate sobre la centralización y descentralización educativa 1889-1969*, México, SEP.

BALLARÍN DOMINGO, Pilar (1994) *Violencia sexista en nuestro sistema educativo*, Barcelona, Laia.

BARREDA, Gabino (1998) *La educación positivista en México*, México, Porrúa

BASSOLS, Narciso (1964) *Obras*, México, FCE.

BAUDELLOT, Christian y ESTABLET, Roger (1976) *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI Editores.

BAZANT, Mílada (1993) *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México.

BAZANT, Mílada (2002) *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el estado de México 1873-1912*, México, El Colegio Mexiquense, A.C./El Colegio de Michoacán.

BELMONTE NIETO, Manuel (2002) *Enseñar a investigar. Orientaciones prácticas*, Bilbao, Ediciones Mensajero.

BERNARDO CARRASCO, José y CALDERERO HERNÁNDEZ, José Fernando (2000) *Aprendo a investigar en educación*, Madrid, Ediciones Rialp.

BINABURO ITURBIDE, José Antonio y MORENO ROMERO, Eva (2008) *Redes de cultura de paz y convivencia*, conferencia presentada en el *Primer Seminario de Cultura de Paz desde Andalucía*. Granada, España, RAIDPAD/ Instituto de la Paz y los Conflictos, realizado los días 18, 19 y 20 de septiembre.

BISQUERRA, Rafael (1989) *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*, Barcelona, Ediciones CEAC.

BLANCO, José Joaquín (1976) El proyecto educativo de José Vasconcelos como Programa Político, en AGUILAR CAMÍN, Héctor, *En torno a la cultura nacional*, México, INI, pp. 85-94.

BOLAÑOS MARTÍNEZ, Raúl (2002) Orígenes de la educación pública en México, en SOLANA Fernando, et alii (Coords.) *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/FCE, pp. 11-40.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude C. (1967) *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, Editorial Labor.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude C. (1970) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.

BOWLES, Samuel, y GINTIS, Herbert (1985) *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI Editores.

BRAVO AHUJA, Víctor y CARRANZA, José Antonio (1976) *La obra educativa, 1970-1976*, México, SEP.

BREMBECK COLE, Speicher (1999) *Sociología de la Educación*, Buenos Aires, Argentina, Editorial Paidós.

CABALLERO, Arquímedes y MEDRANO, Salvador (2002) El segundo período de Torres Bodet: 1958-1964, en SOLANA, Fernando et alii (Coords.) *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/FCE, pp. 360-402.

CALLE, Ramiro (2006) *El gran libro de yoga*. Barcelona, Editorial RBA

CALVO PONTÓN, Beatriz (1989) *Educación normal y control político*, México, Ediciones de la Casa Chata, CIESAS – SEP.

CÁRDENAS DEL RÍO, Lázaro (1972) *Ideario político*, México, Ediciones Era.

CARRILLO, Carlos A. (1977) *Antología pedagógica*, México, Gobierno del Estado de Veracruz, Dirección General de Educación Popular.

CASCÓN SORIANO, Paco (2005) *Educación en y para el conflicto*, Madrid, España, Cátedra Unesco de Derechos Humanos.

CASTILLO, Isidro (1976) *México, sus revoluciones sociales y la educación*, Morelia, Michoacán, México, Gobierno del Estado de Michoacán. Cinco tomos.

CEMBRANOS PÉREZ, María del Carmen y GALLEGO PÉREZ, María José (1988) *La escuela y sus posibilidades en la formación de actitudes para la convivencia*, Madrid, Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas.

CLEGG, Frances (1984) *Estadística fácil. Aplicada a las ciencias sociales*, Barcelona, Grupo Editorial Grijalbo.

CLÉMENT, Catherine (1991) *Gandhi, profeta de la libertad*, Madrid, Aguilar Universal.

CLEMENTE ESTEVAN, Rosa Ana (2003) *Desarrollo emocional y competencia social*, en Revista Electrónica de Motivación y Emoción, volumen: VII, números 17 – 18, consultada el 26/XI/2008.

COHEN, Louis y MANION, Lawrence (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.

COLL MARTIN, Sebastián y GUIJARRO GARVI, Marta (1998) *Estadística aplicada a la historia y a las ciencias sociales*, Madrid, Pirámide.

COMINS MINGOL, Irene (2003) *La ética del cuidado como educación para la paz*, Tesis Doctoral, dirigida por el Doctor Vicent Martínez Guzmán, Universidad Jaume I de Castellón.

COMINS MINGOL, Irene (2008) *Propuestas de futuro: la ética del cuidado y las nuevas masculinidades*, conferencia presentada en el Seminario Internacional “*Mujeres y paz. Teoría y prácticas de una Cultura de paz*”, realizado en Granada, los días 6 y 7 de noviembre.

CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO (CONAFE) (2006) Tríptico informativo *¿Te interesa un APOYO ECONÓMICO para seguir estudiando? Si tú me ayudas a Mí el CONAFE te ayuda a Ti*.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS (2005) México, Editorial Alco.

CORDERA, Rolando y TELLO, Carlos (2002) *México: la disputa por la nación perspectivas y opciones del desarrollo*, México, Editorial Siglo XXI.

CORTÉS, Ana María (2002) *Sebastián Lerdo de Tejada*, México, Planeta DeAgostini.

CORTÉS GONZÁLEZ, Alfonso (2008) *La cultura de paz en la publicidad institucional. Una visión general de los casos andaluz, español y holandés*, conferencia presentada en el *Primer Seminario de Cultura de Paz desde Andalucía*, Granada, RAIDPAD/ Instituto de la Paz y los Conflictos, realizado los días 18, 19 y 20 de septiembre.

DE LARA GUIJARRO, Enriqueta y BALLESTEROS VELÁSQUEZ, Belén (2001) *Métodos de investigación en educación social*, Madrid, UNED.

DEL POZO, José (2002) *Historia de América Latina y del Caribe 1825-2001*, Santiago de Chile, Editorial Lom.

Del RINCÓN IGEA, Delio (1995) *Técnicas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Dykinson.

DÍAZ DEL CORRAL, Eulogio (1987) *Historia del pensamiento pacifista y no-violento contemporáneo*, Barcelona, Hogar del Libro.

DONNERSTEIN, Edward (1998) ¿Qué tipos de violencia hay en los medios de comunicación? El contenido de la televisión en los Estados Unidos, en SANMARTÍN, José et alii (eds.) *Violencia, televisión y cine*, Valencia, Editorial Ariel, pp. 43-63.

DREVET, Catherine (1976) *Gandhi, su pensamiento y su acción*, Barcelona, Fontanella.

ENRÍQUEZ DEL ÁRBOL, Eduardo (2003) ¿Reordenando la información? Ética y paz en un mass media, en MUÑOZ A. Francisco et alii (eds.) *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 201-214.

ESCOBAR, Edmundo (1998) Introducción, en BARREDA, Gabino (1998) *La educación positivista en México*, México, Porrúa, pag. 1-5.

ESCUDERO MUÑOZ, Juan Manuel (1986) El desarrollo del currículm y la Educación para la Paz, en *Revista de Pedagogía Social*, número 5, Madrid, pp. 4-21.

ETXEBERRÍA MURGIÓNDO, Juan (1990) *Programación y análisis estadísticos básicos con spss-pc*, Madrid, Paraninfo.

FERNÁNDEZ HERRERÍA, Alfonso (2001) La educación para la paz, en GERVILLA CASTILLO, E. y SORIANO DÍAZ, A., *La educación hoy. Conceptos, interrogantes y valores*, Granada, Grupo Editorial Universitario.

FERNÁNDEZ HERRERÍA, Alfonso (2003) Una reconstrucción intercultural del concepto de paz, en *La educación para una cultura de paz: problemas y perspectivas*, Madrid, UNED, Ediciones.

FERRIÈRE, Adolfo (1925) *El alma del niño a la luz de la ciencia*, Madrid, Bruno del Amo, Editor.

FERRIÈRE, Adolfo (1926) *La educación autónoma*, Madrid, F. Beltrán.

FERRIÈRE, Adolfo (1928) *La práctica de la Escuela Activa*, Madrid, F. Beltrán.

FISAS ARMENGOL, Vicenç (1987) *Introducción al estudio de la Paz y de los conflictos*, Barcelona, Editorial Lerna.

FLORESCANO, Enrique (2005) *Imágenes de la Patria*, México, Taurus.

FREIRE, Paulo (1985) *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación*, Barcelona, Ediciones Paidós/MEC.

FERNÁNDEZ HERRERÍA, Alfonso (1992) Posibilidad de la Educación para la Paz en la LOGSE. En García Mínguez, J., Ordoñez Vergara, M. J. y Sánchez Sánchez A. (Editores) *L.O.G.S.E. Perfiles para una nueva educación*. Granada, España: Universidad de Granada. (pp. 249-256).

FERNÁNDEZ HERRERÍA, Alfonso (2000) La educación para la paz, en GERVILLA CASTILLO, Enrique y SORIANO DÍAZ, Andrés, *La educación hoy*, Granada, Grupo Editorial Universitario.

FERNÁNDEZ HERRERÍA, Alfonso (2001) La educación para la paz, en GERVILLA CASTILLO, E. y SORIANO DÍAZ, A., *La educación hoy. Conceptos, interrogantes y valores*, Granada, Grupo Editorial Universitario.

FRONSAC, Henri et alii (1986) *No-violencia y objeción de conciencia*, Barcelona, Fontanella.

FUENTES MOLINAR, Olac (1983) *Educación y política educativa en México*, México, Nueva Imagen.

GALTUNG, Johan (1985) *Sobre la paz*, Madrid, Fontamara.

GALTUNG, Johan (1995) *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporánea*, Madrid, Tecnos.

GALTUNG, Johan (1993a) Los fundamentos de los estudios sobre la paz, en RUBIO, Ana (Ed.) *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 1-45.

GALTUNG, Johan (1993b) Paz, en RUBIO, Ana (Ed.) *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 47-50.

GALTUNG, Johan (2003) *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Bilbao, Bakeaz/Gernika Gogoratuz.

GALVÁN DE TERRAZAS, Luz Elena (1981) *Los maestros de ayer. Un estudio histórico sobre el magisterio: 1887-1940*. México, CIESAS.

GARCÍADIEGO, Javier. (Coord.) (2004) De la Reforma a la Revolución, 1857 – 1920 En *Enciclopedia. Gran Historia de México*, ilustrada, Tomo IV México, Planeta DeAgostini, CONACULTA/INAH.

GARCÍA ROCA, Joaquín (2003) Mecanismos de exclusión y círculos de violencia, en Fundación Seminario de Investigación para la Paz, *Pacificar violencias cotidianas*, Zaragoza, Gobierno de Aragón, Departamento de Cultura y Turismo, pp. 13-34.

GIMENO SACRISTÁN, Jesús (1986) *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*, Morata.

GIMENO SACRISTÁN, Jesús (1998) *El currículum una reflexión sobre la práctica*, Morata.

GOBIERNO FEDERAL, SEP, SHCP, SEDESOL, SS, SNTE (2008) Programa Vivir Mejor, *Alianza por la Calidad de la Educación*, México.

GONZALEZ COSÍO, Arturo (2002) Los años recientes, 1964-1976, en SOLANA, Fernando et alii (Coords.) *Historia de la educación pública en México*, México, SEP / FCE, pp. 403-425.

GÓMEZ NAVAS, Leonardo (2002) La revolución mexicana y la educación popular, en SOLANA, Fernando et alii (Coords.) *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/FCE, pp. 116-156.

GUERRA de LUNA, Manuel (2002) *Francisco I. Madero*, México, Editorial Planeta DeAgostini.

GUEVARA NIEBLA, Gilberto (1985) *La educación socialista en México 1934-1945*, México, SEP/Ediciones El Caballito.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto y otros (2003) *Metodología de la investigación*, México, Mc-Graw-Hill.

JARES, Xesús, R. (1999) *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Editorial Popular.

JARES, Xesús, R. (1999) *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*, Madrid, Editorial Popular.

JARES, Xesús, R. (2001) *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Madrid, Editorial Popular.

JARES, Xesús, R. (2004) *Educar para la paz en tiempos difíciles*, Bilbao, Bakeaz.

JARES, Xesús, R. (2005) *Educar para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismos*, Madrid, Editorial Popular.

JARES, Xesús, R. (2006) *Pedagogía de la convivencia*, Barcelona, Graó.

JIMÉNEZ BAUTISTA, Francisco (2006) La paz neutra y la realidad indígena como constructora de espacios neutrales de paz, en *Espacios Públicos 17*, Toluca (México), pp. 352-366.

JIMÉNEZ BAUTISTA, Francisco (2006) Nuevas «paces» para la paz, en JIMÉNEZ BAUTISTA, Francisco y LÓPEZ MARTÍNEZ, Mario, *Hablemos de Paz*, Cúcuta, Colombia, Instituto de Investigación en Paz, Conflicto y Democracia, Editorial Universidad de Pamplona, pp. 47-97.

JIMÉNEZ BAUTISTA, Francisco (2006) Sobre la VIOLENCIA y sus causas, en JIMÉNEZ BAUTISTA, Francisco y LÓPEZ MARTÍNEZ, Mario, *Hablemos de Paz*,

Cúcuta, Colombia, Instituto de Investigación en Paz, Conflicto y Democracia, Editorial Universidad de Pamplona, pp. 101-134.

JIMÉNEZ BAUTISTA, Francisco (2008) *Cultura de paz*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.

KRAUZE, Enrique (1984) El caudillo Vasconcelos, en MATUTE, Álvaro y DONÍS, Martha (Comps.) *José Vasconcelos. Su vida y su obra*, México, UNAM, Textos de Humanidades, pp. 25-49.

KRAUZE, Enrique (1987) *General Misionero. Lázaro Cárdenas*, México, FCE.

KRAUZE, Enrique (1987) *Reformar desde el origen. Plutarco Elías Calles*, México, FCE.

KRAUZE, Enrique (1999) *El sexenio de Ruiz Cortines*, México, Editorial Clío.

LANZA DEL VASTO, Joseph Jean (1998) *El Arca tenía por vela una niña*, Salamanca, Sígueme.

LATAPÍ SARRE, Pablo (1975) *Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos: 1952-1975*, México, Oficina de Comercio Exterior, volumen 25, número 12 de diciembre de 1975, pp. 1323-1333.

LATAPÍ SARRE, Pablo (1998) *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, CONACULTA/FCE. Tomos I y II.

LATAPÍ SARRE, Pablo (2003) *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, México, FCE.

LATAPÍ SARRE, Pablo (2004) *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México, FCE.

LEDERACH, Jean Paul (1984) *Educación para la paz*, Madrid, Fontamara.

LLINÁS ÁLVAREZ, Edgar (1978) *Revolución, educación y mexicanidad. La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*, México, UNAM.

LOAEZA, Soledad (1988) *Clases medias y política en México. La querrela escolar 1959-1963*, México, El Colegio de México.

LÓPEZ-FEAL, Rafael (2003) *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*, Barcelona, José Luis Losada.

LÓPEZ MARTÍNEZ, Mario (2003) Noviolencia y cambio (s) social (es), en MUÑOZ, Francisco A. et alii (eds) *Actas del I Congreso Hspanoamericano de Educación y Cultura de paz*, realizado en Granada en septiembre, del 2002, los días 11, 12, 13, 14 y 15, Editorial Universidad de Granada, pp. 85-100.

LOVELOCK, James (1983) *GAIA: una nueva visión de la vida sobre la tierra*, Madrid, Hermann Blume.

LOVELOCK, James (1992) *GAIA: una ciencia para curar el planeta*, Barcelona, Integral.

LOVELOCK, James (2005) *Homenaje a GAIA: la vida de un científico independiente*, Pamplona, Laetoli.

LOVELOCK, James (2007) *La venganza de la tierra: por qué la Tierra está rebelándose y cómo podemos todavía salvar a la humanidad*, Barcelona, Planeta.

LOYO BRAVO, Engracia (1999) *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911 – 1928*, México, El Colegio de México.

LOYO BRAVO, Engracia (1992) Lectura para el pueblo, 1921-1940, en VÁZQUEZ, Josefina Zoraida. (Comp.) *La educación en la historia de México*, México, El Colegio de México, pp. 243-290.

MARTÍNEZ GUZMÁN, Vicent (2001) *Filosofía para hacer las paces*, Barcelona, Icaria/Antrazyt.

MARTÍNEZ GUZMÁN, Vicent (2003) Culturas para hacer las paces y educar con cuidado, en MUÑOZ, Francisco A. et alii (eds.) *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 55-69.

MARTÍNEZ JIMÉNEZ, Alejandro (1992) La educación elemental en el porfiriato, en SOLANA, Fernando et alii (Coords.) *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/FCE, pp. 105-140.

MARTÍNEZ LÓPEZ, Mario (2003) Noviolecnia y cambio (s) social (es), en MUÑOZ, Francisco A. et alii (eds.) *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 85-100.

MARTÍNEZ RIZO, Felipe (2006) *La telesecundaria mexicana. Desarrollo y problemática actual*, México, INEE.

MATUTE, Álvaro (2002) La política educativa de José Vasconcelos. En SOLANA, Fernando et alii (Coords.) *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/FCE, pp. 166-182.

MAYOR ZARAGOZA, Federico (2001) Prólogo de presentación, en LÓPEZ LÓPEZ Mary Carmen, *Educación para la ciudadanía y la paz como proyecto intercultural*, Granada, España, Grupo Editorial Universitario.

MEDIN, Tzvi (1990) *El sexenio alemanista*, México, Ediciones Era.

MEJIA ZÚÑIGA, Raúl (1997) *La escuela que surge de la revolución*, México, FCE.

MENESES, Enrique (1983) *Tendencias educativas oficiales en México; 1821-1911*, México, Porrúa.

MENESES, Enrique (1985) *Tendencias educativas oficiales en México; 1912-1933*, México, Centro de Estudios Educativos.

MENESES, Enrique (1988) *Tendencias educativas oficiales en México; 1934-1964*, México, CEE /UI.

MEYER, Lorenzo (1978) *Los inicios de la institucionalización: La política del maximato*, México, El Colegio de México, Tomo 12 de la serie: *Historia de la Revolución Mexicana*.

MONROY HUITRÓN, Guadalupe (1975) *Política educativa de la Revolución, 1910-1940*, México, Sep-Setentas.

MOHANDAS KARAMANCHAND, Gandhi (1920) *Letters l'ásrham*, París, Editorial Albin Michel.

MOHANDAS KARAMANCHAND, Gandhi (1988) *Todos los hombres son hermanos*, Salamanca, Sígueme.

MOHANDAS KARAMANCHAND, Gandhi (2004) *Escritos esenciales*, Edición de Normal Kumar Bose, Santander, Sal Térrea.

MONZÓN, Luis Gerardo (1936) *Detalles de la educación socialista implantables en México*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

MORALES JIMÉNEZ, Alberto (1987) *Maestros de la Revolución Mexicana*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

MORENO BOTELLO, Ricardo (1987) *La escuela del proletariado. Ensayo histórico sobre la educación técnica industrial en México, 1876-1938*, México, UAP.

MORENO, Raúl (1984) La cultura y la filosofía iberoamericana de José Vasconcelos, en Matute, Alvaro y Donís, Martha (Comps.) *José Vasconcelos: Su vida y su obra* México, UNAM, Textos de Humanidades, pp. 102-115.

MORENO Y KALBTK, Salvador (2002) El porfiriato, primera etapa (1876-1901), en SOLANA, Fernando et alii (Coords.) *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/FCE, pp. 41-81.

MULLER, Jean Marie (1995) *Gandhi. La sabiduría de la no-violencia*, Bilbao, Desclée De Brouwer.

MUÑOZ, Francisco A. (ed.) (2001) *La Paz imperfecta*, Granada, Instituto de la Paz y los Conflictos, Editorial Universidad de Granada.

MUÑOZ, Francisco A. y LÓPEZ MARTÍNEZ, Mario (eds.) (2000) *Historia de la Paz. Tiempos, espacios y actores*. Granada, Editorial Universidad de Granada.

MUÑOZ, Francisco, A. et alii (2005) *Investigación de la paz y los derechos humanos desde Andalucía*, Granada, realizado en Granada en septiembre, del 2002, los días 11, 12, 13, 14 y 15, Editorial Universidad de Granada.

MURES QUINTANA, María Jesús (Coord.) (2003) *Problemas de estadística descriptiva aplicada a las ciencias sociales*, Madrid, Pearson Prentice-Hall.

NACIONES UNIDAS (N.N.UU.) (1986) *Actividades de Naciones Unidas en Materia de Derechos Humanos*, Nueva York, Naciones Unidas

NIEHOFF, Debra (2000). *Biología de la violencia*, Barcelona, Editorial Ariel.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (1945) *Carta Constitutiva de la Sociedad de Naciones Unidas*.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (1945) *Carta fundacional*.

ORNELAS, Carlos (1984) La educación técnica y la ideología de la *Revolución Mexicana*, en LECHUGA, Guillermo (Comp.) *La ideología educativa de la Revolución Mexicana*. México, UAM – Unidad Xochimilco, pp. 33-63.

ORNELAS, Carlos (1995) *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, CIDE/NF/FCE.

PALACIOS, Jesús (1979) *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, Editorial Laia.

PANIKKAR, Raimon (1993) *Paz y desarme cultural*, Santander, Sal Terrae.

PEÑA, Daniel (2001) *Fundamentos de estadística*, Madrid, Alianza Editorial.

PEÑA, Daniel et alii (1997) *Introducción a la estadística para las ciencias sociales*, Madrid, McGraw-Hill.

PÉREZ LÓPEZ, César (2004) *Técnicas de análisis multivariante de datos. Aplicaciones con SPSS*, Madrid, Pearson Prentice-Hall.

PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN PARA LA CULTURA DE PAZ Y NOVIOLENCIA. Andalucía Escuela de Paz (2001). Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.

PODER EJECUTIVO FEDERAL/SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1989) *Programa para la Modernización Educativa: 1984-1994*, México, SEP.

PODER EJECUTIVO FEDERAL (2000) Programa *Enciclomedia*.

PRAT, Enric (Ed.) (2004) *Pensamiento pacifista*, Barcelona, Icaria/Antrazyt.

PRIETO ALCÁNTAR, Jacinto (2000). *Apuntes de Políticas Públicas*, cuarto cuatrimestre de la Maestría en Administración de Empresas Financieras, Universidad Iberoamericana, Plantel Golfo – Centro. Estado de Puebla, México.

RABY David, L. (1974) *Educación y revolución social en México*, México, Sep-Setentas.

RAMOS, Samuel (1941) *Veinte años de educación en México*, México, UNAM.

REIMERS, Fernando (2003) *La necesidad de una política de educación inicial en América Latina y el Caribe*, México, Correo de la UNESCO.

RESTREPO, Luis Carlos (1997) *El derecho a la ternura*, Colombia, Editorial Retina, Ltda.

REYNA, José Antonio (2005) *Gandhi y la noviolencia*, Caracas, Venezuela, Monte Ávila Editores Latinoamericana.

REYES HEROLES, Joaquín (1985) *Educación para construir una sociedad mejor*, México, SEP, dos tomos.

RITCHEY FERRIS, Joseph (2002) *Estadística para las ciencias sociales. El potencial de la imaginación estadística*, México, Mc Graw-Hill.

ROBLES, Martha (2003) *Educación y sociedad en la historia de México*, México, Editorial Siglo XXI.

RODRÍGUEZ ALCÁZAR, Francisco Javier (2000) La Educación para la Paz en la Universidad, en *Cultivar la paz. Perspectivas desde la Universidad de Granada*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 125-132.

ROSADO, Miguel Ángel (2006) *Metodología de investigación y evaluación*, Madrid, Trillas.

SALINAS DE GORTARI, Carlos (1991) *Pensamiento educativo*, México, SEP.

SÁNCHEZ CARRIÓN, Juan Javier (Edit.) (1984) *Introducción a las técnicas de análisis multivariable aplicadas a las ciencias sociales*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

SÁNCHEZ CARRIÓN, Juan Javier (2005) *Manual de análisis estadístico de los datos*, Madrid, Alianza Editorial.

SANTÍN, María R. (2002) *Justo Sierra*, México, Planeta DeAgostini.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA/SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN (1992) *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2006) *Plan de Estudios para la Enseñanza Secundaria*, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA/SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN, et alii, (2008) *Programa Vivir Mejor. Alianza por la Calidad de la Educación*, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2008) *Programa Nacional Escuela Segura*.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2008) *Programa Vive Saludable Escuelas*. Boletín 12390907 del 18 de septiembre.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, (2008) Boletín 111, abril.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2008) Boletín 116, abril.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2008) Boletín 120, mayo.

SEP, Boletín 12390907 del 18 de septiembre del 2008 y Boletines 111, 116 y 120 de mayo del 2008; SEP – SNTE: *Programa Vivir Mejor, Alianza por la Calidad de la Educación*; Gobierno Federal, SEP, SHCP, SEDESOL, SS, SNTE. Programa: *Vivir Mejor. Alianza por la Calidad de la Educación*, (2008).

SIERRA, Justo (2004) *Juárez, su obra y su tiempo*, México, Porrúa.

SILVA CÁCERES, Carlos (2002) *Plutarco Elías Calles*, México, Planeta DeAgostini.

SILVA HERZOG, Jesús (1982) *Comprensión y crítica de la historia*. México. CEESTEM y Nueva Imagen. (Compilación y prólogo de Manuel S. Garrido).

SKIRIUS, Jhon (1984) Vasconelos: El político y el educador, en MATUTE, Álvaro y DONÍS, Martha (Comps.) *José Vasconcelos. Su vida y su obra*, México, UNAM. Textos de Humanidades, pp. 50-79.

SOTELO INCLÁN, Jesús (2002) La educación socialista, en SOLANA, Fernando et alii (Coords.) *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/FCE, pp. 234-326.

STAPLES Anne (1985) *Educación: panacea del México independiente*, México, SEP/Ediciones El Caballito.

STAPLES, Anne (1992) Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país, en VÁZQUEZ, Josefina Zoraida (Comp.) *La educación en la historia de México*, México, El Colegio de México, pp. 69-92.

STREET, Susan (1992) *Maestros en movimiento. Transformaciones en la burocracia estatal 1978-1982*, México, CIESAS.

TANCK DE ESTRADA, Dorothy (1992) Las escuelas lancasterianas, en VÁZQUEZ, Josefina, Zoraida (Comp.) *La educación en la historia de México*, México, El Colegio de México, pp. 49-68.

TENA RAMÍREZ, Felipe (2005) *Leyes fundamentales de México 1808 – 2005*, México, Porrúa.

TORRES BODET, Jaime (1981) *Memorias*, México, Porrúa.

TORRES, Pilar (2003) *José Vasconcelos* México, Planeta deAgostini.

TORRES SEPTIÉN, Valentina (1985) *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, México, SEP/Ediciones El Caballito.

TORTOSA BLASCO, José María (2001). *El largo camino de la violencia a la paz*, Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante.

TREJO, Guillermo et alii (1992) *Educación para una economía competitiva. Hacia una estrategia de reforma*, México, Diana-CIDAC.

UNESCO (1945) *Carta fundacional*.

UNESCO (1946) *Primera reunión de su conferencia general*.

UNESCO (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

UNESCO (1959) *La educación para la comprensión internacional*, París.

UNESCO (1969) *Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos*, París.

UNESCO (1980) *Educación para el desarme*, París.

UNESCO (1983) *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*, París.

UNESCO (1986) *Cómo actuar juntos en favor de la educación para la comprensión internacional participando en el Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO. Manual práctico*, París.

UNESCO (1988) *Sí ¡juntos podemos!* París.

UNESCO (FMANU, 1986) *Seminario regional de perfeccionamiento de profesores en materia de desarme. Informe final*. Symposium Internacional: Educación para la Comprensión Internacional y la Paz, celebrado en Barcelona, del 7 al 11 de julio.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN) (1981) *Política educativa en México*, México, UPN, tres tomos.

VASCONCELOS, José (1981) *Antología de textos sobre educación*, México, SEP.

VILLANEDA GONZÁLEZ, Alicia (2002) *Valentín Gómez Farías*, México, Planeta DeAgostini.

WILKIE, James, W. (1978) *La Revolución Mexicana: Gasto federal y cambio social*, México, FCE.

ZEA, Leopoldo (2002) *El positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia*, México, Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

ZEA, Leopoldo (1956) *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana*, México, FCE.

ZERMEÑO, Sergio (1978) *Una democracia utópica*, México, Siglo XXI.

ARTÍCULOS DE LA WEB Y PÁGINAS WEB VISITADAS

ARTÍCULOS DE LA WEB Y PÁGINAS WEB VISITADAS

CANCELA PRESIDENCIA DESFILE DEL 20 DE NOVIEMBRE

<http://www.el-universal.com.mx/notas/383183.html>,

[12 de julio del 2008]

CENSO NACIONAL DE POBLACIÓN Y VIVIENDA

<http://www.inegi.gob.mx>,

[2 de diciembre del 2008]

COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA (CONALEP).

<http://conaleplerma.galeon.com/QesConalep.htm>,

[1° de marzo del 2006]

CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN PARATODOS

http://www.sinexcusas2015.org/un_files/middleframe_files/objetivos/conferencias/Jomtien.htm,

[12 de diciembre del 2005]

CONTEO NACIONAL DE POBLACIÓN Y VIVIENDA, 2005

<http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/conteo2005/iter2005/default.aspx?s=est&c=10215>,

[3 de mayo del 2008]

CONSEJO NACIONAL PARA LA VIDA Y EL TRABAJO.

<http://www.conevyt.org.mx>,

[11 de noviembre del 2006]

DECLARACIÓN MUNDIAL DE EDUCACIÓN PARATODOS. “SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE”. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990.

<http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>,

[17 de junio del 2005]

DÍAZ ORDAZ, aprovechar los avances de la tecnología para abatir el analfabetismo. 24/febrero/1965. Nota del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)

[la_telesecundaria_mexicana_desarrollo_y_problema_actual_04.pdf](#),

[21 de julio del 2006]

EDUCACIÓN PARATODOS, Dakar, Senegal 26-28, abril del 2000

http://UNESCO.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml,

[19 de marzo del 2007]

ELOGIOS Y OPTIMISMO, AL PRESENTAR GOBIERNO Y SNTE PLAN EDUCATIVO. Periódico La Jornada. Nota de Rosa E. Vargas y Laura Poy.

<http://www.jornada.unam.mx/2008/05/16/index.php?section=sociedad&article=043nsoc>

[16 de mayo del 2008]

ESTADÍSTICAS SISTEMA EDUCATIVO POBLANO

<http://www.aei.es/equipu/mexico/index.html#esta>

[1° de abril del 2008]

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF)

<http://www.unicef.org/Mexico/spanish=overview.html>,

[10 de mayo del 2008]

GRUPOS ETNOLINGÜÍSTICOS EN EL MÉXICO DEL SIGLO XXI

<http://www.realyc.uaemex.mx/relyc/pdf112/11203408.pdf>

[2 de diciembre del 2008]

INEGI

<http://www.inegi.gob.mx>,

[17 de junio del 2008]

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS (INEA)

<http://www.inea.gob.mx>,

[18 de agosto del 2006]

LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

<http://www.coparmex.org.mx/contenidos/publicacion>

[1° de diciembre/2008]

LAS ESCUELAS PÚBLICAS MEXICANAS, CONTRA LA CULTURA DE LA VIOLENCIA

[06-11-17.Violenciaescolar_Mexico.pdf](#)-

Foxitreader 2.2 – [06-11-17.Violenciaescolar_Mexico_pdf],

[17 de junio del año 2008]

LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS.

http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res017/txt.htm-,

[27 de octubre del año 2005]

PANORAMA EDUCATIVO DE MÉXICO, 2005

<http://www.inegi.gob.mx>,

[2 de diciembre del 2008]

PORCENTAJE DE POBLACIÓN INDÍGENA, PORCENTAJE DE POBLACIÓN HABLANTE DE LENGUA INDÍGENA Y PORCENTAJE DE MONOLINGÜES

http://www.inee.edu.mx/tei/file/%5Curst/local/tei2/repositorio/contenido/2005/PanoramaEducativoDeMexico/CS/CS2004/2005_CS04_pdf?index=main

[2 de diciembre del 2008]

PUEBLA

http://es.wikipedia.org/wiki/Ciudad_de_Puebla

http://www.visitingmexico.com.mx/puebla/destino_puebla_ciudaddepuebla.php

[http://enciclopedia.us.es/index.php/Puebla_de_Zaragoza_\(Puebla\)](http://enciclopedia.us.es/index.php/Puebla_de_Zaragoza_(Puebla))

<http://puebla.gob.mx/puebla>

<http://www.quehacerenpuebla.com/>
[http://enciclopedia.US.es/index.php/Enciclopedia:Puebla,](http://enciclopedia.US.es/index.php/Enciclopedia:Puebla)
[22 de agosto del año 2008]

RAMÍREZ, Gloria. Por su labor como educadora en Derechos Humanos. Gloria Ramírez, académica de la UNAM, mujer del año 2007. Nota del 07/mayo/2008.
[http://www.cimacnoticias.com/site/08050705-Gloria-Ramírez-aca33069.0.html.](http://www.cimacnoticias.com/site/08050705-Gloria-Ramírez-aca33069.0.html)
[8 de septiembre del año 2008]

RAMÍREZ, Gloria. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Cátedra UNESCO de Derechos Humanos.
[http://sociolan.políticas.unam.8080,](http://sociolan.políticas.unam.8080)
[8 de septiembre del año 2008]

ROLDÁN VERA, Eugenia. *El sistema de enseñanza mutua y la cultura cívica durante los primeros años de la república independiente de México.*
[http://www.ocaribe.org/investigación/historia_caribe /7/estado_educacion_2hm,](http://www.ocaribe.org/investigación/historia_caribe /7/estado_educacion_2hm)
[12 de enero del año 2004].

UNESCO

DECENIO INTERNACIONAL DE UNA CULTURA DE PAZ Y NOVIOLENCIA PARA LOS NIÑOS DEL MUNDO, 2001-2010,
[http://www.unesco.org/lycp/kits/resoluciones%20UN/A_RES_59143s.pdf,](http://www.unesco.org/lycp/kits/resoluciones%20UN/A_RES_59143s.pdf)
[21 de septiembre del año 2008]

EL DERECHO HUMANO A LA PAZ
<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/HRtoPeace.htm>

EL MANIFIESTO DE SEVILLA SOBRE LA VIOLENCIA
[http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000943/094314.so.pdf,](http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000943/094314.so.pdf)
[10 de septiembre del año 2008]

POEMAS EN LENGUAS TOTONACA, PURÉPECHA Y MAZATECA
http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/Revista/06/articulos05_.html
[2 de diciembre del año 2008]

MANIFIESTO 2000 PARA UNA CULTURA DE PAZ Y NOVIOLENCIA
<http://unescopaz.rrp.ups.edu/documentos/Manifiesto.html>
[http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/sp_6points.htm,](http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/sp_6points.htm)
[10 de septiembre del año 2008]

2000. AÑO INTERNACIONAL DE LA CULTURA DE PAZ/EDUCACIÓN PARA LA PAZ
[http://www.cje.org/c18/c8/Revista%20N%C3%BAmero%208/Document%20Library/paz.pdf,](http://www.cje.org/c18/c8/Revista%20N%C3%BAmero%208/Document%20Library/paz.pdf)
[10 de septiembre del año 2008]

UNICEF

Contra la violencia: Eduquemos para la paz
http://www.unicef.org/mexico/spanish/historiasdevida_7697.htm,
[19 de abril del año 2008]

VIOLENCIA Y MALTRATO INFANTIL
<http://www.unicef.org/mexico/spanish/protection-6932.htm>,
[19 de abril del año 2008]

VIOLENCIA EN LA ESCUELA
http://www.educacionenvalores.org/breve.php?id_breve=804,
[19 de abril del año 2008]

Í N D I C E

Í N D I C E

	Página
Pensamientos	III
Agradecimientos	V
Siglas utilizadas en esta investigación	XI
Introducción	2
CAPÍTULO I	
PLAN DE TRABAJO, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.	9
1. CONTEXTO POBLACIONAL DE LA INVESTIGACIÓN.	10
1.1. El Estado de Puebla.	10
1.2. La ciudad de Puebla.	15
a) Otros lugares de interés en Puebla son:.	19
1.3. La educación en Puebla.	20
2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.	22
2.1. Aspectos relevantes sobre la violencia.	22
a) Violencia directa.	24
b) Violencia estructural.	24
c) Violencia cultural.	25
d) Violencia simbólica.	26
2.2. Hipótesis y objetivos.	26
a) Las preguntas que nos queríamos contestar.	27
b) Nuestras hipótesis de investigación son:.	27
c) Nuestros objetivos de investigación son cuatro:.	28
2.3. Diseño y metodología de la investigación empírica.	28
2.3.1. Variables de la investigación.	29
a) Las variables dependientes son las relacionadas con.	29
b) Las variables independientes son los ítems o conjunto de ítems del. . . cuestionario	27
c) Las variables influyentes son las características generales del perfil de. los encuestados y de los centros educativos y su entorno	29
2.3.2. El cuestionario.	29
a) El cuestionario como instrumento de investigación.	29
b) Validez del cuestionario.	31

c) Fiabilidad del cuestionario.	33
2.3.3. Población y muestra.	34
a) Selección de la muestra.	35
b) Nivel educativo y socioeconómico de los centros.	35
c) Características de los encuestados.	37
2.4. Proceso de obtención y análisis estadístico.	40
2.4.1. Recogida de datos.	40
2.4.2. Estudio estadístico.	41
2.4.3. Fuentes documentales utilizadas.	41
CAPÍTULO II	
TRAYECTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO.	44
(1810-2008)	
1. LA EDUCACIÓN EN MÉXICO EN EL SIGLO XIX.	45
1.1. La educación pública en México después de su <i>Independencia</i>	46
(1810-1857)	
1.2. La educación durante el gobierno del licenciado.	52
Benito Pablo Juárez García,	
(1857 – 1872)	
1.3. La educación durante el gobierno del licenciado.	55
Sebastián Lerdo de Tejada, y su repercusión en el ámbito nacional,	
(1872 - 1876)	
1.4. La educación durante el gobierno del general.	57
Porfirio Díaz Mori,	
(1876 - 1910)	
1.5. A modo de reflexión final.	63
2. LA EDUCACIÓN EN MÉXICO EN EL SIGLO XX.	64
2.1. La educación durante la <i>Revolución Mexicana</i>	65
(1910 – 1920)	
2.2. La educación durante el gobierno del general.	69
Álvaro Obregón, y la creación de la	
Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes	
(1920 – 1924)	

2.3. La educación durante el gobierno del general.	75
Plutarco Elías Calles, y sus sucesores (1924 – 1934)	
2.4. La educación socialista durante el gobierno del general.	82
Lázaro Cárdenas del Río, (1934 – 1940)	
2.5. La educación durante el gobierno del general.	88
Manuel Ávila Camacho, (1940-1946)	
2.6. La educación durante el gobierno del licenciado.	92
Miguel Alemán Valdés, y Adolfo Ruiz Cortines (1946 - 1958)	
2.7. La educación durante los gobiernos de:	93
a) Adolfo López Mateos.	93
(1958 – 1964)	
b) Gustavo Díaz Ordaz.	96
(1964 - 1970)	
c) Luis Echeverría Álvarez.	98
(1970 - 1976)	
d) José López Portillo y Pacheco.	99
(1976 - 1982)	
e) Miguel de la Madrid Hurtado.	101
(1982 - 1988)	
f) Carlos Salinas de Gortari.	104
(1988 – 1994)	
g) Ernesto Zedillo Ponce de León.	108
(1994 - 2000)	
2.8. A modo de reflexión general.	109
3. LA EDUCACIÓN EN MÉXICO EN EL SIGLO XXI.	111
3.1. La educación durante el gobierno de:	111
a) Vicente Fox Quesada.	111
(2000 – 2006)	

b) Felipe Calderón Hinojosa.	112
(2006 – 2012)	
3.2.A modo de reflexión general sobre los tres períodos.	116
CAPÍTULO III	
EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN Y DE LA	125
EDUCACIÓN PARA LA PAZ	
1. Acerca de cómo se produjo la evolución de la Investigación y de la . . .	126
Educación para la paz	
2. Evolución histórica de la Investigación para la Paz.	128
2.1. Desarrollo histórico de la Investigación para la paz.	129
2.2. Primera etapa. La paz negativa y el estudio científico de las guerras. .	130
(Años treinta – cincuenta)	
2.2.1. Algunas reflexiones filosóficas:.	133
2.3. Segunda etapa. Paz positiva. Cooperación al desarrollo. Desarme y .	134
refugiados. (Años sesenta - ochenta).	
2.3.1. Algunas reflexiones antropológicas sobre este período.	138
2.3.2. Reflexiones filosóficas respecto a esta etapa.	139
2.4. Tercera etapa. Construyendo el futuro. Paz neutra (nuevas culturas. .	141
contra nuevas realidades). Años noventa.	
2.5. Cuarta etapa. Cultura de paz. Construir y repensar la paz. Finales de.	145
los años noventa y el año 2000.	
2.5.1. Algunas reflexiones antropológicas.	147
2.6. Otras «paces» para la Paz Mundial (Paz Social, Paz Personal y Paz. .	149
en armonía con el medio ambiente, Paz ecológica o Paz Gaia)	
a) La Paz Social.	150
b) La Paz Interna/espiritual/individual del ser humano es la paz del. . .	150
mundo	
c) La Paz Gaia.	152
2.7. El mestizaje cultural de las paces: multi, inter y transcultural.	154
3. Evolución histórica de la Educación para la paz.	156
3.1. Olas evolutivas de la Educación para la paz.	157
3.2. Primera Ola. El Movimiento de la Escuela Nueva.	157
3.3. Segunda Ola. Creación de la Organización de las Naciones Unidas. .	161
(ONU) y de la Organización de las Naciones Unidas para la	
Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	

a) La educación para la comprensión internacional.	164
b) Educación en Derechos Humanos.	166
c) La educación para el desarme.	167
d) El Plan de Escuelas Asociadas (PEA) a la UNESCO.	168
3.4. La Tercera Ola. La investigación para la paz como nueva disciplina. . científica	170
3.5. La Cuarta Ola. El legado de la noviolencia de Gandhi.	172
4. La Educación para la paz en el siglo XXI	176
4.1. Situación de la Educación para la paz en México.	176
4.2. La Educación para la paz en la actualidad.	184
5. Las Teorías de la Reproducción Cultural y el desvelamiento de la violencia en los centros educativos	193
a) Louis Althusser.	194
b) Samuel Bowles y Herbert Gintis.	195
c) Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron.	198
d) Christian Baudelot y Roger Establet.	200
6. A modo de reflexión final.	202
CAPÍTULO IV	
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.	206
1. Estudio estadístico de las variables de la muestra.	207
1.1. Descripción y relaciones de las variables generales de la muestra. .	207
a) Edad.	207
b) Sexo.	208
c) Experiencia docente.	209
d) Nivel de estudios.	210
e) Nivel educativo (grado).	210
f) Nivel socioeconómico del centro.	211
1.2. Relaciones entre las variables generales de la muestra.	211
a) Relación Edad – sexo.	212
b) Relación Edad – años de experiencia.	213
c) Relación Edad – nivel educativo.	214
d) Relación Edad – nivel socioeconómico.	215
e) Relación Sexo – experiencia docente.	216
f) Relación Sexo – nivel educativo.	218
g) Relación Sexo – nivel socioeconómico.	219
h) Relación Experiencia docente – nivel educativo.	220
i) Relación Años de experiencia – nivel socioeconómico.	222
j) Relación Nivel educativo – nivel socioeconómico.	224
1.3. Resultados de los ítems del cuestionario.	226

1.4. Correlaciones de los ítems con las variables generales	230
1.5. Síntesis de resultados.	235
a) Primer grupo: violencia cultural.	235
Resumen.	242
b) Segundo grupo: violencia estructural.	243
Resumen.	252
c) Tercer grupo: violencia simbólica.	253
Resumen.	253
2. Análisis de resultados.	254
A) En cuanto a la violencia cultural.	254
B) En cuanto a la violencia estructural	260
C) En cuanto a la violencia simbólica.	264
2.1. Discusión del conjunto de resultados	265
2.2. Limitantes del estudio.	267
2.3. Futuras líneas de investigación sugeridas.	268
 CAPÍTULO V	
PROPUESTA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ PARA LA CIUDAD DE PUEBLA (MÉXICO).	271
1. Introducción.	272
2. Marco teórico.	276
a) La cultura de paz.	278
b) Educación y Cultura de paz.	280
3. Objetivos y propuesta	280
3.1. Fines y objetivos para la formación de profesores/as.	283
3.2. Fines y objetivos para la educación de alumnos/as.	288
3.3. Fines y objetivos para la concienciación social.	289
4. Medidas y actuaciones.	290
4.1. Medidas y actuaciones relativas al <i>clima de convivencia en los</i> Centros	291
a) La creación de un área de asesoramiento dentro de la SEP-Puebla.	292
b) La creación de programas de capacitación del profesorado en estrategias de regulación y mediación de conflictos, con miras a la puesta en marcha de programas de mediación en cada centro	292
c) Creación de un programa de actividades extraescolares que potencien. una mejor convivencia interior de la escuela	292
4.2. Medidas y actuaciones relativas a los proyectos educativos.	293
a) Como idea general, la SEP-Puebla, apoyará a los centros educativos. en la elaboración, implementación y evaluación de todos aquellos	293

proyectos educativos de <i>Educación y Cultura de paz</i> , elaborados para prevenir la violencia al interior de la escuela.	
b) La SEP-Puebla, emitirá una convocatoria anual para la realización de . . . proyectos de <i>Educación y Cultura de paz</i> .	293
c) La SEP-Puebla, impulsará la educación en valores, como base de la . . . <i>Propuesta de Educación y Cultura de paz</i> , a través de los proyectos de innovación educativa.	293
d) La SEP-Puebla, para la implementación del proyecto de <i>Educación y . . . Cultura de paz</i> , establecerá un Observatorio de la convivencia escolar.	294
e) La formación del profesorado para la implementación y puesta en . . . práctica de la <i>Propuesta de Educación y Cultura de paz</i> .	294
f) La SEP-Puebla, recopilará, elaborará y difundirá los materiales. didácticos para la implementación y puesta en práctica de la <i>Propuesta Educación y Cultura de paz</i> .	294
g) La SEP-Puebla, implementará cursos, congresos, jornadas y. seminarios de <i>Educación y Cultura de paz</i> , y de temas afines para profesores y profesoras	295
h) Se formarán equipos estables de trabajo de profesores y profesoras. . . . interesados en desarrollar programas específicos de <i>Educación y Cultura de paz</i> .	295
4.3. Medidas y actuaciones relativas a la seguridad y prevención de la . . . violencia en los centros educativos.	295
a) Creación de la figura del profesor/a – mediador/a.	295
b) La necesidad de mejorar la percepción del alumnado con respecto a su escuela, como una manera de favorecer la relación de la escuela con su entorno.	296
4.4. Medidas y actuaciones relativas a la participación de la comunidad. . . educativa.	296
a) La creación de una Escuela para Padres para la formación en una. . . . <i>Cultura de paz y noviolencia</i> .	297
b) La SEP-Puebla apoyará a profesores y alumnos en la implementación de todas aquellas acciones encaminadas a promover una <i>Cultura de paz</i> , al interior de la sociedad.	297
4.5. Medidas y actuaciones relativas a la seguridad y prevención de la . . . violencia en los centros educativos.	297
a) Para el arraigo de una <i>Educación y Cultura de paz</i> , al interior de la. . . . sociedad poblana/mexicana, se hace necesario crear una <i>Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO</i> .	298
b) Para el desarrollo y arraigo de una <i>Educación y Cultura de paz</i> , es. . . . necesaria la realización de actividades con estas temáticas.	298
c) Se incluirá en la página web de la SEP-Puebla, un apartado de. . . . <i>Educación y Cultura de paz</i> .	298
4.6. Medidas y actuaciones relativas a la Investigación sobre <i>Cultura de . . Paz</i> .	299

a) Se recomienda a las universidades poblanas/mexicanas, la	299
implementación de cursos de formación relacionados con los contenidos de la <i>Educación</i> , la <i>Investigación</i> y la <i>Cultura de paz</i> .	
b) Se recomienda incluir en los planes y programas de estudio.	299
universitarios, materias relacionadas con la <i>Educación y Cultura de paz</i> .	
c) Se recomienda a la SEP-Puebla y al gobierno del Estado de Puebla, la.	300
publicación de estudios e investigaciones sobre temas relacionados con la <i>Educación y Cultura de paz</i> .	
d) Se recomienda que la SEP-Puebla, de manera conjunta con el gobierno	300
del Estado de Puebla, apoyen el desarrollo e investigación de temas relacionados con la <i>Educación y Cultura de paz</i> .	
 CONCLUSIONES FINALES.	 301
 ANEXOS.	 307
1. Cuestionario para identificar violencia estructural/simbólico/cultural. .	308
Anexo 1.	
2. Tabla de frecuencia de respuesta ítem por ítem del cuestionario.	313
Anexo 2.	
3. El Manifiesto de Sevilla « <i>Declaración sobre la violencia</i> ».	324
Anexo 3.	
4. Manifiesto 2000 para una cultura de paz y no violencia.	328
Anexo 4.	
5. Derecho humano a la paz.	330
Anexo 5.	
6. Propuesta de autofinanciamiento para la educación pública en Puebla/ México.	335
Anexo 6.	
7. Propuesta para una economía con rostro humano.	336
Anexo 7.	
 Índice de Tablas	 341
 Índice de Gráficas.	 344
 Bibliografía.	 346
 Artículos de la web y páginas web visitadas.	 361
 Í n d i c e	 366