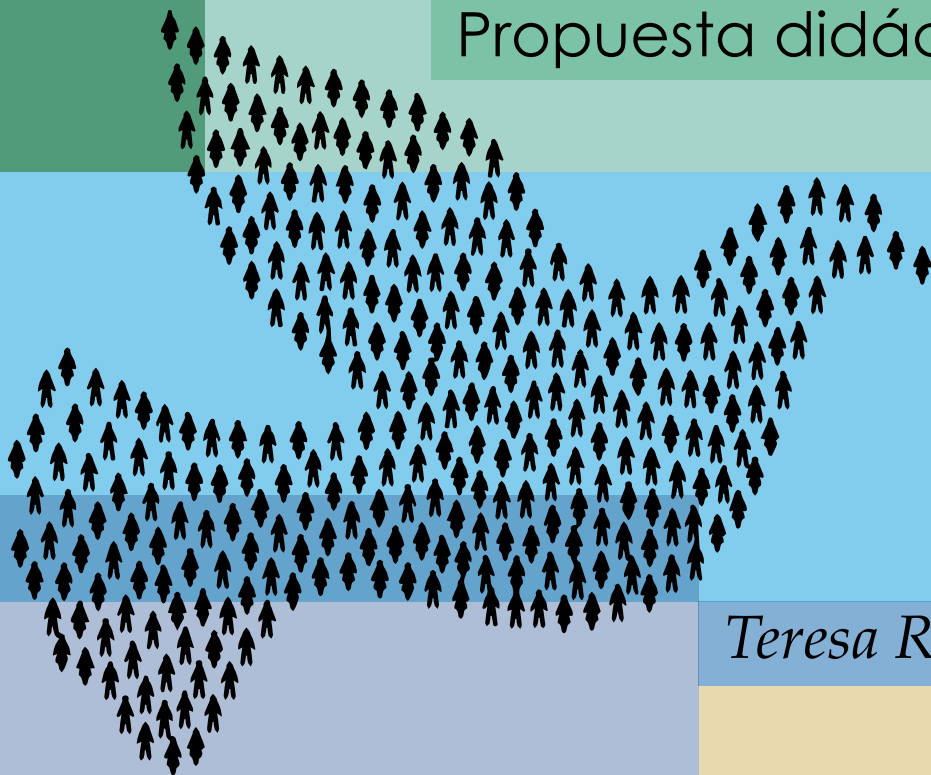


Formación para la paz

Propuesta didáctica



Teresa Reyes

Ediciones Clío



Teresa Reyes

FORMACIÓN PARA LA PAZ

Propuesta didáctica

Ediciones Clío



Formación para la paz: propuesta didáctica

2022, Teresa Reyes

2da. Edición: marzo de 2022

Hecho el depósito de ley:

ISBN: 978-980-7984-15-7

Depósito legal: ZU2022000080



Ediciones Clío

Director: Jorge Fyrmak Vidovic López

Esta obra está avalada y catalogada en:



Portada: Julio García Delgado

Diagramación: Julio García Delgado

Maracaibo estado Zulia, Venezuela.

Esta obra está bajo licencia: Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



Formación para la paz: propuesta didáctica./ Teresa Reyes (autora).

—1era edición digital— Maracaibo (Venezuela): Ediciones Clío. 2022

126 p.; 22 cm

ISBN: 978-980-7984-15-7

1. Formación para la paz 2. Currículo. 3. Didáctica. 4. Educación básica.

Fundación Ediciones Clío

La Fundación Ediciones Clío constituye una institución sin fines de lucro que procura la promoción de la Ciencia, la Cultura y la Formación Integral dirigida a grupos y colectivos de investigación. Nuestro principal objetivo es el de difundir contenido científico, humanístico, pedagógico y cultural con la intención de Fomentar el desarrollo académico, mediante la creación de espacios adecuados que faciliten la promoción y divulgación de nuestros textos en formato digital. La Fundación, muy especialmente se abocará a la vigilancia de la implementación de los beneficios sociales emanados de los entes públicos y privados, asimismo, podrá realizar cualquier tipo de consorciado, alianza, convenios y acuerdos con entes privados y públicos tanto de carácter local, municipal, regional e internacional.

En esta oportunidad presentamos *Formación para la paz: propuesta didáctica*, en el cual se plantean los siguientes objetivos: a) Analizar las estrategias didácticas empleadas por el docente de la II etapa de Educación Básica, a partir de la canalización constructiva de procesos conducentes a la formación para la paz y b) Proponer lineamientos procedimentales que permitan al docente la orientación constructiva de la formación para la paz en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a los modelos pacifistas los resultados refieren fuertes debilidades didácticas en los docentes de la II Etapa de educación básica para la formación de alumnos en los límites de una educación humanista y transpersonal.

Atentamente;

Dr. Jorge Fyrmark Vidovic López

<https://orcid.org/0000-0001-8148-4403>

Director Editorial

<https://www.edicionesclio.com/>

Dedicatoria

A Alejandro y Enmanuel. Mis príncipes, querubines y ángeles que Dios me ha regalado. Son mis soles.

A José. A mi esposo, el ser más hermoso y maravilloso que Dios me regaló, por su paciencia y apoyo incondicional.

A Alí y Doris. A mis padres, quienes siempre han tenido palabras de aliento en todos los momentos de mi vida. ¡Gracias a Dios por tenerlos como padres!

A Petra. Mujer maravillosa de un gran corazón, que ha sido un ser de ejemplo y constancia para mi vida y que agradezco a Dios cada día por haberla conocido.

A Ginell, Nelly, Gilberto. Deseo compartir con esta gran familia mi felicidad, ejemplo de amor, unión y constancia. ¡Siempre estarán en mi corazón!

Teresa Reyes

Agradecimiento

Ante todo a Dios todopoderoso, por permitirme existir y haberme escogido para formarme en el área de la paz.

A mi esposo José, por su ayuda a lo largo de mis estudios.

A la Dra. Petra Lúquez de Camacho, por ser la madre, la mujer y la profesional que con su entusiasmo y amor me ayudó de manera incondicional.

A la Dra. Idania Sansevero, por su gesto de cariño y ayuda.

A mis amigos Alejandra y Henry, junto a su familia, Saraí, Carmen y el nuevo miembro Henry David, por brindarme el mayor gesto de solidaridad.

A la Familia Camacho Lúquez, por recibirme con gestos de amor y cariño en su hogar.

A todos los profesores y amigos por brindarme su amistad, solidaridad, para alcanzar esta meta.

¡A todos, muchas gracias!

Teresa Reyes

A vosotros

Sentaos y soñad; sentaos y leed, sentaos y aprended del mundo de nuestro mundo ahí fuera, de aquí y ahora —nuestro mundo de problemas—, soñad con los vastos horizontes del alma haced todo con los sueños sin traba alguna, con absoluta libertad. ¡Ayudadme! todos los que sois soñadores, ayudadme a crear un mundo nuevo. A vosotros tiendo mis manos.

Langston Hughes.

CONTENIDO

Introducción	11
Capítulo I. Estado de la cuestión	15
Capítulo II. Cuestiones teórico-epistémicas	21
Capítulo III. Reflexiones en torno a la experiencia	77
Capítulo IV. Lineamientos procedimentales que permiten al docente guiar a los alumnos hacia la interiorización de la paz como valor social en la segunda etapa de educación básica	101
A modo de conclusión	112
Integración de datos relativos a la categoría: Modelo pacifista implícito en el ejercicio docente de la II etapa de educación básica.....	112
Referencias.....	118

INTRODUCCIÓN

Debates públicos e informaciones comunicacionales acerca del clima de conflictividad y violencia a nivel internacional y nacional, dejan ver el interés por atender el problema que significa la ausencia de una cultura de paz social.

En procura de ello, en los últimos tiempos se ha enfatizado en el estudio de la paz, que como valor global de la humanidad se cimenta desde la escuela en contribución al desarrollo integral del alumno. Al respecto, el docente de todo plantel debe constituirse en pieza clave para el logro de la transformación educativa que plantean las políticas nacionales. Una alternativa para alcanzar este propósito, es la educación tendente a transmitir valores, como base del desarrollo individual o actitudinal, de valores de competencias personal y colectivos, con miras a formar alumnos reflexivos, críticos, autónomos, comprometidos y congruentes con su papel en la vida futura.

Sin embargo, dada la complejidad que supone este tipo de formación, existe la necesidad de llegar a un acuerdo acerca del manejo de valores comunes y principios éticos universales y, por tanto al fomento de una educación para la paz, que ayuden a establecer la convivencia pacífica entre individuos, familias, etnias y culturas, y avanzar así a la meta deseada de una fortaleza humana homogénea en este nuevo milenio. El primer paso es disponer de un núcleo de valores y principios éticos que la mayoría de las naciones y culturas acepten voluntariamente, es decir, no impuestos por la fuerza o la coacción, sino generados por valores de paz.

Esta última idea es reforzada por Lares (2005:1), al señalar “los valores universales son el conjunto de normas de convivencia válidas en un tiempo y época determinada”. Según este concepto, el momento histórico

reclama la necesidad de familiarizar al ser humano con los valores universales y darles un uso práctico, sobre todo en una sociedad como la nuestra, cuyos valores explícitos en la constitución de la república expresan un perfil de hombre y un concepto de nación, muy particulares.

Aunado a lo anterior, con referencia a los valores que se van a educar en una sociedad democrática, el currículo básico nacional (1997), expresa que, éstos han de apoyarse, indiscutiblemente, en el sistema de valores que se fundamenta y se propicia en la declaración de los derechos humanos. Estos valores son la base de la educación del siglo XXI.

Por ello, es preciso que los docentes conozcan y practiquen los valores que la institución educativa reconozca como propios, así como el empleo de estrategias didácticas que canalicen las actitudes de los educandos, pues de ello va a depender la forma cómo el alumno perciba la enseñanza, su actitud en la escuela y con los otros.

Es motivo de preocupación en Venezuela la pérdida progresiva de valores que se observa en los diferentes sectores que conforman la sociedad. En este sentido, el sistema educativo, mediante una educación en valores, debe promover cambios significativos que conduzca a la formación de un ser humano capaz de promover la paz, y prevenir conflictos asociados con la violencia, a través de la práctica de la tolerancia, diálogo, solidaridad, honestidad, justicia, respeto de los derechos humanos, utilizando metodologías didácticas experienciales y/o socioculturales.

Se considera que la educación para la paz, como una nueva forma de ver el mundo o semilla de una nueva cultura, tiene que entretenerse más intensamente en la praxis escolar, ante el reto docente de poner en práctica estrategias que induzcan a la socialización del niño y su formación, en aras de un mejor orden humano y social. Se justifica este estudio por la necesidad de indagar sobre la operatividad del eje transversal valores en la praxis del currículo de educación básica, que de manera tácita son componentes de una educación para la paz.

De allí que, esta investigación permite conocer las estrategias didácticas que aplican los docentes para canalizar situaciones educativas que se presentan en la praxis pedagógica, dentro de su labor como formador para la paz. Con lo cual se obtiene una clara visión acerca de sus conocimientos

y competencias metodológicas para el manejo de dichos procesos. Igualmente se devela los valores manifestados por los estudiantes en sus comportamientos y actitudes escolares.

Por otro lado, este trabajo proporciona lineamientos a los organismos competentes para que tomen decisiones acerca de los procesos de capacitación o asesoramiento docente dentro de sus programaciones futuras, en atención a las necesidades técnico-metodológicas presentadas por el personal docente de las instituciones de educación básica. Así mismo aporta herramientas a los docentes en el proceso de interiorización y sensibilización para el fortalecimiento de la paz como valor social, a objeto de lograr aprendizajes y cambios significativos en los ámbitos cognitivos, procedimentales y actitudinales en los alumnos, de forma que incidan en su formación integral. Igualmente, el estudio constituye una fuente documental o antecedente que oriente futuras investigaciones y un insumo importante en estudios sobre transversalidad y valores en educación básica.

Desde los argumentos precedentes, esta investigación se propuso analizar las estrategias didácticas empleadas por el docente de la II etapa de educación básica a partir de la canalización constructiva de procesos conducentes a la formación para la paz, así como, proponer lineamientos procedimentales que le apoyen en la orientación constructiva de la formación para la paz.

CAPÍTULO I

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La sociedad venezolana exhibe, en su realidad, marcados índices de insatisfacción en la población por las limitaciones o carencias materiales y socio culturales. Aunado a esto, el país experimenta amenazas contra la estabilidad política, a causa de las debilidades que en su funcionamiento experimentan las instituciones. En efecto, a los riesgos de inestabilidad que limitan la existencia de una democracia plena, caracterizada por las amenazas de opciones autoritarias, se suma la elevada conflictividad social y la desconfianza en los estamentos gubernamentales (Villalobos, 2004).

Un escenario con las características descritas anteriormente constituye un desafío permanente para la paz nacional, por su tendencia a expandir y mantener signos de desigualdad de oportunidades, de injusticia social, al representar una amenaza de conflictos y violencia, cuya expresión más concreta es el incremento de la delincuencia, el afán recurrente a la transmisión de mensajes que incitan a enfrentamientos de toda índole, generando, obviamente, situaciones relacionadas con la práctica de la violencia.

Esto indudablemente amerita la necesidad de construir un tejido social sustentado en la equidad, lo que significa crear una sinergia favorable hacia una visión de la paz que tienda, sobre todo, a trabajar por la realización y felicidad plena de la población y obtener como resultado la mejor conquista humana, como es la capacidad de convivencia, (Hopenhayn, 1998).

En esta perspectiva de unir esfuerzos en beneficio de la paz, es puntual reconocer el protagonismo de todos los actores llamados a proceder conscientemente en beneficio del equilibrio social, creando espacios de negociación como mediadores de conflictos y, por lo tanto, generar sensibilidad ante los valores humanos, implícitos en una cultura de paz hacia la convivencia.

Para entender el alcance de la convivencia, Cortina (1999), aclara que dicho concepto supera el paradigma positivista que privilegia la noción del deber, de la norma para la norma, la imposición de una determinada verdad sin acuerdo o consenso. Sobre esto se infiere que para alcanzar la convivencia, se requiere de sujetos que decidan con autonomía, cuyas actuaciones estén regidas por principios y valores, en sintonía con el respeto y aceptación de las diferencias.

Extrapolando el concepto de convivencia en el ambiente escolar, puede decirse que implica actuar en comunidad, escuchar, conversar y discutir con los otros en un ambiente donde se pongan a prueba los valores, como por ejemplo lealtad, respeto de la opinión ajena, actitud hacia una paz equilibrada, duradera y sostenible (Muñoz y López, 2000). Labor esta que se inserta en los postulados del nuevo paradigma transpersonal en educación, el cual demanda un profesional docente crítico y sensible a las diferencias individuales, que integre el tratamiento de los distintos niveles personales-cognitivos, afectivos y comportamentales o actitudinales, a la par con la aplicación de estrategias fundamentales para afrontar las situaciones cotidianas a la hora de resolver conflictos de diverso orden.

En esta perspectiva, los docentes necesitan trabajar activamente para ayudar a reestructurar la calidad de la relación entre profesor, lo enseñado y el alumno, evolucionando en una pedagogía que anteponga su experiencia personal a la preocupación del niño por la asignatura; pues la educación para la paz abarca tanto el campo cognitivo como el afectivo y el actitudinal. Esta consideración es explicada por Rogers (1986), en los términos siguientes: es preciso ayudar a los profesores, que operan exclusivamente en el campo cognitivo, a comprender que los enfoques centrados en la persona son instrumentos muy eficaces y pueden aportar beneficios al incremento del rendimiento académico.

En afinidad con estas ideas de Rogers (1986), se permite considerar que la formación para la paz debe ser construida en una enseñanza-aprendizaje sobre la estética de las condiciones humanas, sobre el equilibrio de interacciones compartidas y cooperativas, en la que se fomente la participación justa y equitativa de los educandos, en un ambiente de armonía, diálogo, normas cooperativas y valoradas por todos, bajo un clima de seguridad, confianza y optimismo, en analogía con los saberes (Pérez, 2004).

Como antítesis de los argumentos hasta ahora expuestos, Martínez (1991), afirma que en el sistema educativo venezolano, casi en su totalidad, el saber en el proceso de enseñanza-aprendizaje se conduce en forma autoritaria, pasando por alto la experiencia y los conocimientos de los estudiantes. En este proceso el docente decide, organiza, clasifica el conocimiento, cómo y dónde debe darse. El alumno no es partícipe en las decisiones respectivas y menos aún sobre el proceso de evaluación; en estas condiciones el docente también enseña a sus alumnos a ser acríticos, pasivos, dependientes y hasta autoritarios.

A esto se le agrega los mecanismos de control escolar que se ejercen en los alumnos, como la sanción verbal y el miedo reforzado, para dominar cualquier manifestación atípica, derivada de conflictos y situaciones de violencia en el recinto escolar. Podría señalarse, entonces que el docente al mostrar estas actitudes de carácter positivista, definidas así por Rodríguez (1996), deja ver su marcada resistencia al cambio y poca apertura a la discusión crítica y a la práctica de nuevas metodologías planteadas en el currículo de educación básica, asociadas con la aplicabilidad del eje transversal valores.

A partir de lo expuesto estos señalamientos no responden a cambios curriculares en la educación básica, como son: la incorporación de componentes clave, destacándose los ejes transversales y dentro de ellos el de valores, los cuales deben activarse mediante los principios de la globalización del aprendizaje, la contextualización, la democratización y la autonomía, con base en la integración de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en cada una de las áreas académicas, fortaleciendo las dimensiones: conocer, hacer, ser y convivir, en la búsqueda de una educación en y para la vida y de una formación general básica que contribuya a la dignificación del ser humano o usuario del proceso (Ministerio de educación, currículo básico nacional, 1998:12).

No obstante, investigaciones recientes resaltan que estos cambios tal y como se plantean explícitamente en el diseño curricular de la educación básica pasan desapercibidos en la II etapa de las escuelas básicas del municipio Maracaibo, pues, en cuanto a la transversalidad los docentes han dado muestras no sólo de desconocimiento y poca preparación didáctica en torno a su operacionalización; sino también falta de disposición ante

la valoración de su importancia y trascendencia en el proceso educativo, lo que contribuye a debilitar las dimensiones del eje transversal valores, tan relevante para la construcción de un clima de paz en los recintos escolares.

Complementando lo precedente afirma Sansevero (2004), en cuanto al encuentro con problemas concretos del entorno social en el trabajo del aula, que el impacto desfavorable ha sido mayor, pues los niños dedican muy pocos esfuerzos en la escuela para hacer y reflexionar sobre hechos cotidianos, como estrategia clave para la interiorización de valores; pues la mayor parte del tiempo la dedican a escribir y a repetir información según los requerimientos y fines externos o del maestro. Bajo esta perspectiva la praxis pedagógica se centra en el Modelo pacifista Técnico-positivista, en el cual la educación para la Paz queda sesgada ante la imposibilidad de plantear, discutir y reflexionar sobre juicios derivados de la realidad social, lo cual, puede constituir una barrera en el proceso de formación de los valores, y por consiguiente, para la paz.

Aunado a esto, informaciones de la prensa regional reseñan, en su página de sucesos, que la violencia en los colegios y liceos públicos trasciende a niveles insospechados; en algunos casos se han encontrado armas de fuego en escondites ubicados en el terreno de los mismos; incluso dentro de las instituciones es común presenciar discusiones, riñas entre los alumnos y robo de pertenencias. Ante dichos eventos las medidas adoptadas han sido la realización de talleres de sensibilización estudiantil relacionados con la no violencia, que se espera puedan repercutir efectivamente en la disminución no sólo de ésta, sino de la delincuencia en los planteles educativos (La verdad, 23-02-2005).

Sin embargo, este tipo de estrategia no es suficiente para la corrección de tales hechos, porque teóricamente el tratamiento de los valores ha de asumirse de manera permanente y con carácter formativo, en un proceso de construcción y reconstrucción personal, como fortaleza de la capacidad para reflexionar sobre sí mismo y redirigir las emociones de forma adecuada ante problemas de diversa índole.

Como se aprecia en las anormalidades referidas, pudiera estar influyendo, como hilo conductor, la poca experticia del docente en el manejo del eje transversal valores durante el desarrollo de las clases, aun más por la ausencia de estrategias que lo auxilien en su integración a las áreas aca-

démicas curriculares, sumado al predominio de su actitud autoritaria, evidenciada a través de gritos y castigos; muestras éstas de agresividad, coartando a la vez la formación en valores y especialmente atentando contra la paz personal y escolar (Lugo, 2004).

La misma autora afirma que todo esto contrasta con lo planteado en el currículo básico nacional, en torno al énfasis de las prácticas pedagógicas en la transversalidad, como medio para conectar la escuela y el contexto socio familiar-cultural, a objeto de propiciar en los alumnos una formación integral que les permita convivir en una sociedad pluralista y democrática; exigencia esta ausente en la conducción pedagógica de las escuelas básicas del municipio Maracaibo estudiadas.

Se requiere, por lo tanto, la práctica efectiva de los componentes propuestos en la reforma educativa del nivel educación básica para el logro de la transformación curricular, cuyo fin tienda a una educación o más bien a una enseñanza-aprendizaje centrada en la construcción de saberes sociales y culturales conducentes a valores éticos y morales en función de legitimar la convivencia pacífica. Esto significa educar para la paz. Según Jares (1997), es una forma particular de educación en valores, a través de una praxis de la acción debe entenderse continuamente en la relación entre el microcosmo escolar y el macro nivel de las estructuras sociales. En éstos el micro nivel más cercano es el aula, su organización e interacciones, y de allí debe partir esta educación.

Quiere decir que es necesario potenciar relaciones de paz entre los diversos actores del proceso enseñanza-aprendizaje, a través del fomento de la participación democrática en el aula, la creación de una comunidad de apoyo que genere confianza, seguridad y la resolución no violenta de los problemas o conflictos. En otras palabras, no existe educación para la paz cuando el docente decide todo o casi todo sobre lo que debe ser aprendido y cómo.

De ésta manera se entiende que dicha educación depende de la formación personal y técnico-metodológica que, sin duda, prepara al docente para conducir con responsabilidad, experticia por un sendero de armonía, coherencia y equilibrio su acción didáctica, pudiendo construir y validar así una formación de y para la paz, acorde con la definición de Jares (1997:288), quien desde una posición sociocrítica afirma:

La educación para la paz como un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los dos conceptos definidores, el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto, y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia.

De acuerdo con esa visión de Jares, el diálogo, la mediación, la cooperación y el respeto entre alumnos pudieran contribuir al logro de un conjunto de actitudes y acciones que tienen, como denominador común, la comprensión y la identificación con el otro, es decir, relaciones interpersonales positivas y participación democrática incidiendo en la práctica de un comportamiento social, que involucra los intereses del colectivo.

Ante tal reto, las vías didácticas apropiadas incluyen el ejercicio de la acción, esto es, más que diseñar una lección pacifista o la celebración de efemérides, se trata de la adopción de estrategias de naturaleza interpretativa vivencial: de aprendizaje estratégico, socioafectivo y metacognitivo, a partir de situaciones manifestadas en el fluir cotidiano de las relaciones entre los actores educativos; exigencias éstas que, demandan de los docentes un conocimiento profundo, tanto de los supuestos teóricos subyacentes en este tipo de educación como de sus requerimientos didácticos en conjunción con los fundamentos legales; sólo así podrá cumplirse con las exigencias y condiciones curriculares, clave para atender y canalizar de manera constructiva este tipo de educación pacifista.

El significado de lo descrito como tema de plena actualidad en el municipio Maracaibo, dentro del deber ser y la problemática en torno a la formación para la paz en la II etapa de las instituciones de la educación básica, induce a considerar que en el desarrollo consciente, académico y efectivo de la praxis pedagógica para propiciar la paz, el docente, desde el punto de vista metodológico, ha de estar claro en el empleo de estrategias pertinentes, contextualizadas y métodos problematizantes, basados en el aprendizaje por la experiencia, propios de los modelos pacifista hermenéuticos y socios críticos; remarcando así lo establecido en el Currículo Nacional Bolivariano, con relación a la aplicabilidad del eje transversal valores.

CAPÍTULO II

CUESTIONES TEÓRICO-EPISTÉMICAS

PSICOLOGÍA HUMANISTA Y CONDUCTISMO

La psicología humanista es una reacción contra el conductismo. Vale recordar que el conductismo irrumpió con ímpetu en 1913 y surgió también como una reacción a la preocupación excesiva de la psicología del siglo XIX, por la conciencia y la introspección como estrategia de obtener información sobre la actividad mental consciente. El conductismo rechazó la conciencia y los recursos de la mente, pues sólo contaba la conducta que podía verse y medirse. La explicación de esta conducta cuantificable se hacía mediante la sencilla fórmula de estimular respuestas (López y Fernández 1996).

El conductista, como llegó a decir Watson (1930), quiere controlar las reacciones del hombre, al igual que los científicos buscan manejar otros fenómenos naturales. El conductismo coloca todo su énfasis en el medio ambiente, en los estímulos externos como el factor de control de la conducta. Para Watson, lo que nosotros somos, es lo que nosotros hacemos y hacemos lo que el medio nos ha hecho; hacer pone el acento en las conductas aprendidas. Esta psicología está en línea directa con la concepción clásica de la ciencia.

Por otra parte, está el psicoanálisis freudiano el cual se basa en el supuesto que el hombre era principalmente una criatura que respondía a los instintos. Este movimiento considera al hombre como víctima-espectador. Estos planteamientos mencionados presentan coincidencia en cuanto a la concepción que tiene del hombre, pues para ambos el hombre es una máquina de estímulo y respuesta, claro está, el conductismo se re-

fiere a las respuestas ambientales y para el humanismo las respuestas son psicogenéticas. Es por ello que aparece la psicología humanista, donde se considera a Maslow como el principal representante.

Maslow (1979) manifiesta que este tipo de psicología parte del comportamiento humano; la realidad primordial es la experiencia humana. Se propuso esbozar una teoría del hombre partiendo del ejemplo de las personas que parecen funcionar en plenitud hacia la autorrealización. Se parte así del concepto humanístico de motivación. El ser humano está motivado por la satisfacción de sus necesidades, que muchas son específicamente humanas; pero para los psicólogos humanistas, no sólo son la satisfacción de necesidades básicas, sino la necesidad imperiosa de realizarse a sí mismo y de crecer. En este mismo orden de ideas, Rogers (1974), afirma la existencia de una tendencia actualizante del individuo que lleva a la totalidad de la persona a su desarrollo integral y esta tendencia puede ser frustrada de muchas maneras.

Maslow (1963) plantea que las necesidades humanas se ordenan con cierta jerarquía, desde las básicas hasta las más elevadas como el amor y la autorrealización. Maslow (1979) sostiene que las personas han satisfecho suficientemente sus necesidades básicas, fisiológicas de seguridad, entrega, amor, respeto y auto estimación, de tal modo que se sienten motivadas primordialmente por tendencias conducentes a la autorrealización (definida como autorrealización creciente de las potencialidades, capacidades y talentos; como cumplimiento de la misión, destino, vocación; como conocimiento y aceptación más plenos de la naturaleza intrínseca propia y como tendencia constante hacia la unidad, integración o sinergia, dentro de los límites de la misma persona).

Los individuos autorrealizadores maduros y más plenamente humanos, están motivados en otros sentidos superiores, denominados metamotivaciones, es decir, se encuentran con las metanecesidades. Estas necesidades de los intrínsecos y últimos valores de bondad, belleza, verdad, perfección, unidad e integridad, trascendencia de las dicotomías, vida, unicidad, orden, justicia, simplicidad, autosuficiencia, corroboran la afirmación de Maslow (1979), cuando le asigna al hombre naturaleza superior.

Todo lo planteado hasta ahora lleva a la consideración de las interrogantes: ¿Existe realmente una psicología que parte de la experiencia hu-

mana? ¿Cuál es la amplitud potencial de la naturaleza del hombre? ¿Hasta dónde es capaz de llegar el ser humano en su desarrollo perfecto?. El objetivo de esta psicología no será tanto curar, como saber liberar las fuerzas progresivas y de crecimiento de la persona. ¿Qué tipo de mundo es preciso crear para que las personas crezcan sanas y felices, y qué tipo de mundo serán capaces de construir estas personas?.

En lo esencial, el objetivo de esta psicología se identifica con la educación, pues ésta trata de conseguir el autodesarrollo pleno de la persona y lograr el desarrollo más alto que la especie humana puede alcanzar. Para López y Fernández (1996), el centro está en la persona y no en la aceptación de imposiciones sociales, a menudo deformante y generadoras de enfermedad psíquica, de alineación, como han mostrado los análisis de tantos autores.

En el mismo orden de ideas, estos autores mencionan que las habilidades en cuanto a las relaciones interpersonales son de gran interés para los educadores, puesto que el desarrollo de unas relaciones más positivas y auténticas, más felices generan un verdadero encuentro interpersonal, en el aprendizaje y enriquecimiento de los potenciales de la vida social. Así mismo, destacan que los educadores desearían ver en el currículo contenidos que permitan perfeccionar la habilidad para percibir, imaginar, instruir, crear, fantasear, maravillarse y experimentar.

En este sentido Maslow (1979) califica la tendencia de la autorrealización como una tendencia natural, por eso se debe forzar su desarrollo, sino facilitarle el curso natural. El profesor sólo debe ayudar como un facilitador, no es un terapeuta freudiano, ni un mecánico de comportamiento.

El objetivo humanista es una educación para el enriquecimiento de la vida. Todo lo que lo impidiera sería violencia en alguna de sus formas, enfermedad psicológica, según la “tercera fuerza”. Afirma Combs (1978), que la enfermedad psicológica es un fallo del organismo en la consecución de su necesidad humana de autorrealización. En tal sentido, López y Fernández (1996:45) plantean que:

La psicología humanística ha podido afirmarse y finalmente imponerse como “tercera fuerza”, no sólo por sus aportaciones de corte teórico, sino también por las técnicas y terapias: terapia es la gestal, psicoterapia conversacional, la interacción centrada en los temas, la bioenergética, el psicodrama de Moreno,

que ha creado modelos, influyendo en gran medida y dando lugar, de forma determinante, a la práctica psicológica habitual en el mundo.

Los autores citados hacen énfasis en la persona, en su totalidad y unidad, como el aspecto central de la “psicología del humanismo” y de hecho en la conformación de un clima de paz.

PSICOLOGÍA TRANSPERSONAL

Quando se habla de educación para la paz, es necesario considerar la relación armónica del hombre consigo mismo y con los demás, y plantearse esta relación en el contexto de la educación para la autorrealización y la trascendencia. Se destaca hasta ahora una educación para la autorrealización, a través de la psicología humanística y en este punto se desarrollará el concepto de trascendencia en la psicología transpersonal.

Según Roberts (1978), mientras los psicólogos humanistas tienden más a explorar las relaciones interpersonales, los psicólogos transpersonales se interesan por las experiencias humanas subjetivas, trascendentes y poco comunes.

Al respecto, Maslow, citado por López y Fernández (1996), descubrió en personas autorrealizadas experiencias cumbres, representativas de momentos donde sintieron, júbilo y felicidad; durante esos momentos están ausentes dudas, temores, inhibición, tentación, debilidad, incluso hasta la conciencia del yo. Estas experiencias de las personas que se autorealizan son más intensas, profundas y frecuentes, que las de los demás sujetos. Maslow afirmó que estos estados eran posibles a todas las personas y que, por lo tanto, no son cualidades de seres excepcionales, sino potenciales, aun más elevados de la persona humana.

Quiere decir entonces que, la psicología humanística es la autorrealización la “cuarta fuerza” es el de trascendencia, precisamente esta psicología se llama transpersonal porque muchas de las experiencias que investiga implican una trascendencia de la personalidad del “yo” exteriorizado y conformado por el medio socio cultural.

En el plano de la educación Clark (1978), afirma que la psicología transpersonal se interesa primordialmente por el desarrollo de la conciencia humana y se centra en la experiencia intrapersonal como medio

para despertar la autoconciencia; la atención se dirige hacia lo interno del hombre, más que a la personalidad y aunque el proceso de cambio puede describirse como un aprendizaje, no puede ser transmitido por los métodos de enseñanza tradicionales.

En atención a lo precedente, se trata de poner en marcha una educación transpersonal para un hombre transpersonal. Sin embargo, Slaughter (1993:250), afirma que la educación occidental no da importancia a la trascendencia y lo expresa así:

El modelo implícito de personalidad, que hemos heredado de la época industrial, reconoce algunos de los atributos mentales y físicos de las personas, pero aborda poco o nada de sus aspectos emocionales y espirituales. Por “espirituales” no me refiero a religiosos; pocas (escuelas) reconocen a la persona interior y sus necesidades superiores y poco puede ser más importante que haber desarrollado una visión del crecimiento y del potencial humano que incluya nociones de paz, asistencia. En este sentido, se parte de la base humana para resistir la arrogancia de una tecnología avasalladora.

Resulta, por eso, esencial incorporar a todos los trabajos sobre la paz la dimensión desarrollo humano. No se trata de dar una visión intimista de la educación para la paz, sino que como afirma Vaughan (1994:53):

Somos profundamente conscientes de que nadie puede escapar a nuestro destino colectivo, y de que la humanidad como un todo debe reconocer su responsabilidad en el bienestar del planeta. Puesto que todas las amenazas principales para la supervivencia humana son actualmente causadas por los seres humanos, la atención al desarrollo psicológico y espiritual se ha convertido en una necesidad social.

Después de lo argumentado, López y Fernández (1996), manifiestan la importancia de dejar claro que la educación para la paz tiene que trabajar para desarrollar esta naturaleza superior del ser humano; olvidarla sería dar cabida a la violencia del constreñimiento y subdesarrollo de lo mejor de las capacidades humanas recargando en lo definido como violencia estructural.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ: CONCEPCIONES

Según lo expresa Jares (1997), la educación para la paz es un proceso activo y no estático; ello refleja que el ser humano está influenciado por sus cualidades afectivas y que cualquier situación de amenaza lo hace vul-

nerable, generando situaciones de conflictos, de modo que la existencia de vías para solventar dichos conflictos puedan basarse en una educación para la paz. En tal sentido, ésta es igualmente concebida como un proceso educativo continuo y permanente, fundamentado en los dos conceptos definidores, el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto, y que, a través de la aplicación de métodos problematizantes, pretenden desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia.

De lo expuesto, el autor hace un planteamiento de los principios o significados educativos de la educación para la paz, al señalar que es una forma particular de educación en valores. Toda educación lleva consigo, consciente e inconscientemente, la transmisión de un determinado código de valores. Educar desde y para unos determinados valores, tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones; al mismo tiempo que se cuestionan aquellos que son antiéticos a la cultura de paz, como son la discriminación, la intolerancia, la obediencia ciega, la indiferencia e insolidaridad, el conformismo, entre otros.

Educar para la paz (EPP) implica una educación para la acción; es algo más que diseñar una lección de paz o celebrar una efemérides. Presupone una invitación para la acción comenzando por nuestros comportamientos y actitudes como educadores, sabiendo que cuanto más corta sea la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos, más eficaz será nuestra labor. Esta es una acción que debe entenderse continuamente en la relación entre el microcosmos escolar y el macronivel de las estructuras sociales.

Educar para la paz, como finalidad genérica, pretende recuperar la idea de paz positiva para el conjunto de los ciudadanos y en todas las esferas de relación humana. Desde esta perspectiva, y en el ámbito escolar, la EPP comienza en el micronivel más cercano, su organización e interacción que en la misma se produce, por lo cual, la co-centralidad del conjunto de conflicto se deducen las siguientes características:

- Educar para la paz no es educar para la inhibición de la agresividad, sino para su afirmación y canalización hacia actividades socialmente útiles.

- Se debe partir del análisis y regulación o resolución de los conflictos del grupo-clase y del centro escolar, de los más inmediatos y concretos, a los más lejanos y complejos.
- El cultivo, desde pequeñas edades, de la tolerancia y afirmación de la diversidad.
- Estimular el afrontamiento y utilización de las formas de resolución no violenta de los conflictos, desarrollando una competencia personal y colectiva.

De lo anteriormente referido, se puede sintetizar que, cuando se plantea una EPP, es necesario entenderlo como una educación de valores, pues el ser humano lleva consigo una serie de valores que deben consolidarse, como son la solidaridad, tolerancia, cooperación, entre otros; para poder enfrentarlos con los antepuestos de estos mismos. En esta perspectiva, este tipo de educación debe manifestarse en acciones concretas, específicas y eficaces y lo más concreto sería el aula para dar inicio a esta posible educación.

Código de valores

Los valores en buena medida iluminan el juicio y la acción de lo moral; pero, a la vez, esos mismos valores se descubren y redefinen mediante el análisis de los hechos controvertidos. Por lo tanto, y pese a la relevancia que sin duda tienen los contenidos de valor, no deben ser entendidos de manera separada ni superior, respecto a los contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales, según lo expresado por Puig (1995).

Consecuentemente, se considera a los valores, las actitudes y las normas como aportes de algunos de los elementos básicos que dan carácter o personalidad moral a los individuos. Son elementos que contribuyen a configurar una manera de ser y que confiere cierta unidad y coherencia a la manera de sentir, enjuiciar y actuar. Es decir, perfilan una figura que amalgama elementos tales como los valores, las actitudes y las normas ya internalizadas, aunque también incluyen conceptos y procedimientos. Todo ello ayuda a construir la personalidad moral de cada sujeto. Personalidad o manera de ser que se adquiere progresivamente; pero que además se va haciendo cada vez más consciente y propia. Cada cual tiene una cierta imagen de quién es moralmente, de cómo valora y cómo suele pensar y reaccionar ante situaciones, distintas.

Según Puig (1995), la manera de entender los valores como propiedades de la realidad no son ni enteramente objetivas ni enteramente subjetivas, sino que surgen gracias a la relación socio-históricamente situada que se da entre los hombres y la realidad que los rodea. Es por ello que se plantean entonces dilemas sobre: ¿cómo surgen los valores? y ¿cómo es posible llegar a conocer los valores?.

El mismo autor refuerza su concepción de que la captación de los valores no depende del esfuerzo intelectual: la inteligencia es ciega para los valores. En cambio, los valores se revelan por medio de la intuición emocional. Los valores responden a la lógica del corazón y del sentimiento; surgen en el percibir, en el amar. En síntesis, la captación afectiva de los valores es inseparable de su construcción intelectual.

Lo emocional puede ser la última raíz de los juicios valorativos, pero ni surgen siempre de modo tan puro e inmediato, ni cuando lo hace está tan clara y tan evidente como para no precisar un mayor nivel de reflexión. Mejor dicho, cuando se enfrentan a los conflictos morales, se parte de un cierto nivel de desarrollo valorativo alcanzando en la experiencia anterior, pero mediante la consideración de los hechos controvertidos, se desarrolla mucho mejor la imagen emotiva e intelectual de los valores para hacerla más útil a los ideales de la justicia, solidaridad, respeto, cooperación, tolerancia. Dicho de otro modo, se reconocen los valores escuchando las emociones, la razón y la acción práctica, a propósito de situaciones factuales controvertidas.

Siguiendo el mismo orden de ideas, el reconocimiento de la utilidad de los valores tiene que ver con todo aquello que contribuye a reconocerlos: las emociones, el juicio y la acción. El reconocimiento de los valores que lleva a cabo cada sujeto, forma su modo de ser personal.

Puig (1995), considera que los valores se convierten para cada sujeto en criterios que permiten enjuiciar la realidad, en predisposiciones que orientan su conducta y en normas que la pautan. El reconocimiento o asimilación personal de los valores cita al sujeto para enjuiciar lo real, bien sea una conducta, el funcionamiento de una institución, un modo de organización social o una disposición legislativa. En este sentido, los valores se convierten en un horizonte normativo, al cual referir la realidad y captar por contraste los valores o disvalores de la realidad.

En cuanto a los valores, se debe partir de que las actitudes, en palabras del mismo autor, son aquellas tendencias o predisposiciones aprendidas y relativamente fijas que orientan la conducta que previsiblemente se manifestará ante una situación u objeto determinado. Tiene, por lo tanto, una direccionalidad positiva o negativa en relación a la situación u objeto que las polariza. Son finalmente de naturaleza compleja, ya que en su construcción intervienen elementos cognitivos (o conjunto organizado de convicciones y ciencias), afectivos (o conjunto de sentimientos favorables o desfavorables en relación a algún aspecto de la realidad) y comportamentales (o conjunto de tendencias a responder de modo determinado ante algún aspecto de la realidad).

Valores actitudinales

Los valores actitudinales son disposiciones de los sujetos que es necesario modelar, a fin de controlar y apreciarlas como una parte gratificante del modo de ser. Las actitudes son predisposiciones que se deben apreciar y valorar como aspectos positivos de la personalidad. Sin embargo, no puede decirse que las actitudes derivan totalmente de los valores, en ellas aparecen un componente de valor muy claro. Por ello, se dice que entre las actitudes morales y los valores o criterios de juicios existe una gran congruencia: los valores se traducen y vinculan a actitudes, e inversamente las actitudes se refieren y expresan determinados valores.

De acuerdo con lo anterior, es relevante considerar los valores de competencia personal relacionados con la necesidad de manifestar actitudes personales justas, autónomas, participativas, dialógicas y amistosas; en paralelismo con sus correspondientes valores de competencias colectivas reflejadas en actitudes personales de aperturas a los demás; cooperación, solidaridad, resolución de conflictos, respeto a la diversidad, tolerancia, comunicación y desarrollo de vida saludable; como traducción actitudinal de los valores propios de las interrelaciones personales.

Respeto

En los valores actitudinales, el cumplimiento de normas ocupa un lugar preponderante y en tal sentido, es importante mencionar que aunque éstas no son valores en sí mismas, muchas veces los contenidos de valor conducen a la formulación de normas concretas de comportamiento. Sobre ello continua planteando Puig (1995), que las normas son aquellos

modelos, reglas y patrones de conductas más o menos circunstanciales, a observarse en determinadas situaciones. El respeto a las normas prescribe conductas condicionadas por las circunstancias históricas, pues regulan la conducta y hacen previsible el desarrollo de las relaciones humanas.

En este plano de relaciones humanas, es fundamental la concepción del respeto bajo una visión holística de la realidad y del hombre tomando en cuenta los elementos que se interrelacionan constantemente. En el proceso educativo es importante entonces, demostrar una actitud responsable y crítica frente a los compañeros, maestros, instituciones, al trabajo en equipo, entre otras.

Sobre estas consideraciones normativas de respeto a los demás, Lares (2005:3) plantea que:

Es el hecho de reconocer las cualidades y méritos de las personas inmediatas en situaciones particulares; esto implica, a su vez, una actitud abierta hacia posturas u opinión diferentes a la propia (respeto a otros), y hacia la búsqueda de cultivar las relaciones con las personas, compaginando mutuos intereses e ideas para encaminarlos dentro de los límites de un fin común, independientemente de circunstancias personales que a cada uno rodean”.

INTEGRACIÓN EN LOS TRABAJOS DE EQUIPO

El trabajo en equipo es un proceso colectivo. No lo puede realizar una sola persona, implica acciones deliberadoras para identificar barreras y derribarlas, y cambiar comportamientos indeseables por otros y lograr un desempeño óptimo, pues para alcanzar los objetivos planteados, cuando los alumnos se reúnen para formar un grupo, cada cual aporta sus conocimientos personales, sus habilidades, sus ideales y sus motivaciones.

Este es un valor que se necesita, una actividad adicional para vencer la resistencia a los trabajos en equipo en los alumnos es lograr que todos se sientan involucrados en las actividades a realizar y evitar la imposición autoritaria del jefe del equipo, y logra que el esfuerzo debe ser activo y participante y con objetivos claros y definidos para obtener resultados óptimos.

El aprendizaje colaborativo es aquel que se desarrolla a partir de propuestas de trabajo grupal, pero es necesario destacar que un equipo es un grupo de personas que comparten intereses comunes y debe existir una cohesión, roles y normas, comunicación, definición de objetivos y la interdependencia positiva.

SENSIBILIDAD ECOLÓGICA

Otro valor actitudinal que marca el comportamiento del ser humano durante su formación es la sensibilidad ecológica, entendida como la convicción, creencia y aprecio que le permiten al hombre interpretar y respetar las relaciones existentes entre los grupos humanos y el medio ambiente natural que le rodea (Ministerio de Educación, 1998).

Este valor contribuye a exaltar la concienciación con y los problemas que afectan el medio ambiente como parte de necesidades vitales; incidiendo lógicamente en la toma de decisiones inherentes al bienestar de la colectividad, y el desarrollo de un espíritu responsable y solidario mediante la creación de condiciones adecuadas en la prevención y mantenimiento de la calidad ambiental.

Valores de competencia personal

En palabras de García (1997), los valores de competencia personal representan la fuerza dominante, la motivación, la nutrición básica en la vida y toda actividad de una persona que se oriente hacia la realización de los valores ampliamente compartidos que corresponden a legítimas opciones personales (Puig, 1995), entre estos: diálogo, justicia, autonomía y amistad.

El diálogo

El alumno está en abierta actitud al diálogo cuando es capaz de expresar y compartir ideas, sentimientos entre las personas que alternativamente le manifiestan igualmente sus ideas o afectos, dentro de la comunicación diaria y para la negociación o formulación de acuerdos ante situaciones de interés común. El diálogo asociado a valores, de acuerdo con Puig (1995), sostiene la búsqueda crítica de soluciones óptimas y si es posible la autorrencia frente a propios intereses o convicciones como el reconocimiento a la posición de todos los implicados y de sus derechos a expresarse.

Justicia

Consiste en conocer, respetar y hacer valer los derechos de las personas; dar a cada uno lo que se merece y lo que necesita para desarrollarse plenamente y vivir con dignidad. Así como ser justos implica reconocer, aplaudir y fomentar las buenas acciones y causas, también supone condenar todos aquellos comportamientos que hacen daño a las personas y a la sociedad.

En este orden de ideas, los estudiantes manifiestan actitudes justas cuando velan por aclarar situaciones que afectan a otros, valorar el conocimiento en los compañeros; es decir, desarrollar la conciencia de lo que está bien o está mal, no permitir que se afecte a otros sin razón (El nacional, 2005).

Autonomía

Es la posibilidad que tiene el hombre para decidir por si mismo como actuar en las diferentes situaciones que se le presentan en su vida. Esto significa pensar muy bien lo que se va a hacer, antes de actuar, para expresar una sólida independencia de criterio (El nacional, 2005). De allí que los alumnos de educación básica pueden expresar este valor cuando mantienen y conservan sus opiniones a pesar de situaciones difíciles y por lo tanto, muestran seguridad en las diversas facetas de su aprendizaje.

Amistad

Este valor se hace evidente cuando el afecto que se tiene por las personas no está marcado por el interés de conseguir un beneficio; o al brindar apoyo a compañeros que estén atravesando momentos difíciles (El nacional, 2005). Desde este punto de vista, los alumnos son amistosos cuando comparten con sus compañeros y muestran afectos y consideraciones en las diversas actividades escolares.

Valores de competencias colectivas

Tienen que ver con la conciencia acerca de las consecuencias de todo lo que hace o deja de hacer un individuo sobre los demás, generando confianza y tranquilidad entre las personas que le rodean (El nacional, 2005). De esta manera se expresan los valores de competencias colectivas mediante la cooperación, solidaridad, resolución de conflictos, respeto la diversidad, tolerancia, comunicación y desarrollo de vida saludable escolar.

Cooperación

Rojas (2005), indica que se debe pensar en cooperación, como una actitud que se debe asumir en emergencias y desastres, sin embargo, cooperar es una característica de la sociabilidad que inclina al hombre a sentirse unido a sus semejantes y a la solidaridad con ellos. Por su parte, Lares (2005: 3), define la cooperación como “una responsabilidad mutua contraída por varias personas, que nos hace colaborar de manera circunstan-

cial en la causa de otros, en procura de la unión y buena correspondencia entre los hombres”.

Se puede manifestar esta unión y cooperación, cada vez que se procura el bienestar de los demás, participando en iniciativas que impulsen a servirles, como puede ser la visita a los enfermos en un hospital, haciendo colectas de ropa y alimentos para los más necesitados, en un grupo que imparta educación en comunidades marginadas, colaborando en campañas de cuidado y limpieza de calles y áreas recreativas de la comunidad, es decir, prestando los servicios en la creación de mejores condiciones de vida.

Solidaridad

Se evidencia al tener la facultad de sentir y dejarse llevar por los sentimientos de compasión, ayuda, ternura frente a problemas que afectan a los compañeros o sociedad en general. (Unesco, 1993). El valor solidaridad, permite a los alumnos brindar apoyo en situaciones requeridas por otros y sin diferencias de ningún tipo, actuando en unión con los semejantes y armónicamente en la vida colectiva.

Resolución de conflictos

Lleva a las personas a no utilizar la violencia para solucionar los conflictos, prefieren dialogar con sus oponentes y buscar puntos de acuerdo (El Nacional, 2005). Como se observa, en los alumnos, la resolución de conflictos no significa que sean pasivos, sino que manifiesten y defiendan sus ideas ante los demás para llegar a soluciones conjuntas.

Respeto a la diversidad

Supone ponerse en el lugar de los otros para entender sus problemas o manera de actuar; dar a los demás la oportunidad de expresarse, valorar las características que identifican a cada uno de los semejantes; sea de raza, religión, cultura o clase social (El nacional, 2005).

Tolerancia

Se expresa en la disposición para admitir en los demás una manera de pensar, de obrar, de ser diferente y como tal es un valor fundamental para la convivencia pacífica (El nacional, 2005). Lo anterior lleva a las personas a dar respuestas atentas al reconocimiento de los derechos ajenos, a ser aceptados en su individualidad y en sus diferencias como un deber de todos.

Comunicación

Requiere de soluciones reales en donde se pongan en práctica los ejercicios de hablar y comprender, es decir, los alumnos desarrollarán su capacidad comunicativa y de comprensión en la medida en que sientan la necesidad progresiva de escuchar a los demás, de entender lo que dicen, de ceder ante un mejor argumento o de criticar aquello que no comparten. Esta comprensión no sólo abarca niveles de lenguaje y de vocabulario, sino también los sentimientos y razones de los demás (Puig, 1995). Este valor comunicativo ayuda a fortalecer el nivel de participación estudiantil en su aprendizaje.

Desarrollo de vida saludable

Las manifestaciones de la vida saludable tienen su origen en el ambiente inmediato del niño, vale decir en la familia y en la escuela. De estos ámbitos surgen sus motivaciones o desinterés acerca de sus hábitos de higiene y actividades físicas. Indudablemente la práctica continua de actividades relativas a la protección de áreas escolares, la ejercitación física y la atención a necesidades de higiene, para que los alumnos personales sean más capaces de valorar y de transmitir los sentimientos que los lleven a enriquecer las competencias que le garanticen una competencia saludable (Sevillano, 1995).

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Es importante iniciar definiendo las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos, (Díaz y Hernández, 1998). Así mismo, plantean los autores que la aproximación inducida, comprende una serie de ayudas internalizadas en el lector, éste decide cuándo y por qué aplicarlas, y constituyen estrategias de aprendizaje que el individuo posee y emplea para aprender, recordar y usar la información.

Ambos tipos de estrategias, de enseñanza y de aprendizaje, se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes significativos, a partir de los contenidos escolares: aun cuando en el primer caso el énfasis se pone en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía oral o escrita (lo cual es tarea de un docente), y en el segundo caso la responsabilidad recae en el aprendiz.

La investigación en estrategias de aprendizajes se ha enfocado en el campo del denominado aprendizaje estratégico, a través del diseño de modelos de intervención cuyo propósito es dotar a los alumnos de estrategias efectivas para el aprendizaje escolar, así como para el mejoramiento en áreas y dominios determinados (compresión de textos académicos, composición de textos, solución de problemas, entre otros), permitiendo al alumno reflexionar y regular su proceso de aprendizaje.

Es importante destacar que estos tipos de conocimientos interactúan en formas intrincadas y complejas cuando el aprendiz utiliza las estrategias de aprendizaje y deben relacionarse con los contenidos que la actual reforma curricular plantea: Conceptuales o declarativos, procedimentales y actitudinales; los cuales requieren de estrategias específicas.

En el nuevo currículo de educación primaria bolivariana (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007), los contenidos se entienden desde la perspectiva de las teorías del aprendizaje significativo y del constructivismo. Este hecho supone, una reformulación del concepto mismo de contenido, de lo que significa enseñar y aprender y del papel que juegan los aprendizajes escolares en los procesos de desarrollo y de socialización de los seres humanos (Lugo, 2004).

En este sentido, el currículo nacional bolivariano sigue los planteamientos de Coll y Otros (1992: 13), quienes definen los contenidos como: “conjunto de saberes relacionados con lo cultural, social, político, económico, científico, tecnológico, entre otros, lo que conforma las distintas áreas académicas y asignaturas, cuya asimilación y aprobación por los alumnos es considerada esencial para su desarrollo y socialización”.

Como se observa, esta definición rompe con la tradicional interpretación transmisiva y acumulativa de la enseñanza y del aprendizaje, al plantear una concepción constructivista de estos procesos y mantiene el papel decisivo de los contenidos en la educación. Se destaca, además, el papel de la actividad constructiva del alumno y la importancia de la influencia educativa del docente como uno de los factores determinantes de esta actividad. Lo más importante es que los alumnos puedan construir significados y atribuir sentido a lo que aprenden.

EL APRENDIZAJE DE CONTENIDOS CURRICULARES

El aprendizaje de contenidos conceptuales o declarativos se puede definir como el saber de competencias referidas al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. Algunos han preferido denominarlos conocimientos declarativos, porque es un saber que se dice, que se declara o se conforma por medio del lenguaje (Díaz y Hernández, 1998).

Según Pozo (1992), citado en Díaz y Hernández (1998), el conocimiento declarativo puede presentársele una distinción taxonómica con evidentes consecuencias pedagógicas: el conocimiento factual y el conocimiento conceptual. El conocimiento factual es el que se refiere a los datos y hechos que proporcionan información verbal y que los alumnos deben aprender de forma literal. En cambio, el conceptual es más complejo, porque es construido a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, lo cuales no tienen que ser aprendidos en forma literal, sino abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que lo componen.

En palabras del autor, los mecanismos que ocurren para los casos del aprendizaje de hechos y el aprendizaje de conceptos, son cualitativamente diferentes. En el caso del aprendizaje factual, este se logra por una asimilación literal sin comprensión de la información, bajo una lógica reproductiva o memorística y donde poco importa los conocimientos previos de los alumnos relativos a dicha información a aprender, mientras que en el aprendizaje conceptual, ocurre una asimilación sobre el significado de la información nueva, se comprende lo que está aprendido, para lo cual es imprescindible el uso de los conocimientos previos pertinentes que posee el alumno.

Siguiendo el mismo orden de ideas, para el aprendizaje factual el profesor puede crear condiciones para que el alumno practique el recuerdo literal y memorice datos o hechos, a través del respeto, la lectura u otras actividades parecidas, (Díaz y Hernández, 1998). Para el aprendizaje conceptual es necesario que los materiales se organicen y estructuren correctamente, lo cual les provee de una riqueza conceptual que pueda ser explotada y constituida por los mismos alumnos.

También es necesario hacer uso de los conocimientos previos de los alumnos y hacer que éstos se impliquen cognitiva, motivacional y afecti-

vamente en el aprendizaje. Para ello se deben planear estrategias donde los alumnos tengan oportunidades para explorar a través de lecturas críticas, y puedan comprender, construir y analizar conceptos, ya sea mediante una estrategia expositiva o por descubrimiento (Díaz y Hernández, 1998).

NATURALEZA DE LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN EN VALORES.

Según Puig (1985), en cuanto a la educación en valores, los contenidos factuales y conceptuales permiten estructurar de modo muy cercano la realidad vivida de los estudiantes, aquellos problemas cotidianos o situaciones sociales controvertidas que merecen ser tratadas en el currículum de educación en valores; así mismo permiten ordenar aquellas ayudas conceptuales o teóricas que contribuirán a mejorar la comprensión de los aspectos conflictivos de la realidad. El mismo autor afirma, que buena parte de los contenidos referidos a hechos y conceptos depende del momento histórico que se vive y de la cultura de la sociedad, pues hay que recordar que las culturas tematizan de modo distinto la vida y la convivencia. Es por ello que los hechos y conceptos pretenden orientar unos valores universales, para aplicarlas a la diversidad de las vidas y las opciones individuales, a la pluralidad de las culturas y las contradicciones de grupos, así como los problemas y conflictos que surgen en las vidas individuales y las formas de organizar la convivencia. En estos logros subyace la aplicación de las estrategias siguientes:

Construcción conceptual

Puig (1985), refiere a estrategias como análisis, comprensión y construcción de conceptos de valores implicados en el pensamiento y en el comportamiento de los estudiantes como una condición necesaria en la formación de los mismos. Es de suma importancia que los alumnos reconozcan el significado de los conceptos de valores más relevantes. Es decir, un conocimiento que implica adaptar actitudes valiosas y cumplir normas sociales acordes con tales valores, pero que en la misma medida supone conocer el significado conceptual relativo a sus expresiones.

El mismo autor plantea, que no hay asimilación de valores sin la manifestación de actitudes y el cumplimiento de normas valiosas y coherente; con ellos, tampoco se puede hablar de asimilación de valores sin la

construcción de criterios conceptuales que den fundamento significativo a tales valores. Aprender valores implica haber profundizado en su significado conceptual. Aunque cabe advertir que éste, además de ser criterio para el juicio moral y la comprensión crítica de la realidad, también influye directamente en la correcta adquisición de actitudes y en la motivación para cumplir voluntariamente normas valiosas.

Análisis de conflictos

Esta estrategia trata de privilegiar el estudio de aquellos problemas reales que existen en la vida de los estudiantes, intentando promover el análisis reflexivo de situaciones conflictivas que, tanto en el hogar como en la escuela y la comunidad, generen en ellos desconcierto, inestabilidad, agresividad o sentimientos relacionados con la pérdida de algún derecho. Al mismo tiempo, procura estimular iniciativas de solución de conflictos, haciendo uso de procedimientos no violentos, creativos y efectivos. Por otra parte, en el análisis del conflicto y de sus posibles vías de solución, es preciso considerar con los alumnos, el contexto a partir del cual se generan los problemas, la actitud asumida por las personas involucradas y las conductas desarrolladas por ellos (Bethencourt, 1998).

Pensamiento crítico

Mediante esta estrategia se puede desarrollar todos aquellos procedimientos que impulsan la discusión, la crítica y la autocrítica, así como el entendimiento (que no significa necesariamente acuerdo o consenso), entre los alumnos, el profesor y el resto de la comunidad (Puig, 1985). Siguiendo las ideas del mismo autor, en el pensamiento crítico los estudiantes han de discutir todo aquello que preocupa o deberían preocuparse con el fin de entender críticamente las razones que tienen todos los implicados y comprometerse en aquellos procesos prácticos que lleven a mejorar la realidad considerada. El pensamiento crítico globaliza el conocimiento, la consideración dialógica de los diversos puntos de vista y razones, la valoración crítica, y el compromiso de la acción respecto a temas que implican un conflicto de valores.

Contenidos procedimentales

El saber hacer o saber procedimental es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades,

destrezas, métodos, entre otros; el saber procedimental es de tipo práctico, porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones.

Los procedimientos pueden ser definidos como un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia a consecución de una meta determinada (Coll y Otros, 1992). En tal sentido, algunos ejemplos de procedimientos pueden ser: la elaboración de resúmenes, ensayos o gráficas estadísticas, el uso de algoritmos u operaciones matemáticas, la elaboración de mapas conceptuales.

El aprendizaje de los procedimientos, o el desarrollo de competencias procedimentales, constituyen un proceso gradual en el que deben considerarse varias dimensiones, como las siguientes:

- De una etapa inicial de ejecución insegura, lenta e inexperta, hasta una ejecución rápida y experta.
- De la ejecución de procedimiento realizada con un alto nivel de control consciente, hasta la ejecución con un bajo nivel de atención consciente y una realización casi automática.
- De una ejecución con esfuerzo, desordenada y sujeta al tanteo por ensayo y error de los pasos del procedimiento, hasta una ejecución articulada, ordenada y regida por representaciones simbólicas (reglas).
- De una comprensión incipiente de los pasos y de la meta que el procedimiento pretende conseguir, hasta una comprensión plena de las acciones involucradas y del logro de una meta totalmente identificada.

La idea principal es que el alumno aprenda un procedimiento, y lo haga de la manera más significativa posible. El profesor podrá considerar las anteriores dimensiones y promover intencionalmente que la adquisición de los procedimientos sea en forma comprensiva, pensante, funcional y generalizable a variados contextos.

La enseñanza de procedimientos desde el punto de vista constructivista puede basarse en una estrategia general: traspaso progresivo de control y responsabilidad en el manejo de la competencia procedimental, a través de la participación guiada y con la asistencia continua, pero paulatinamente decreciente del profesor, lo cual ocurre al mismo tiempo que se

genera la creciente mejora en el manejo de procedimiento por parte del alumno. Como técnicas específicas, pueden utilizarse el modelamiento, las instrucciones y explicaciones, la supervisión y retroalimentación, entre otras, supeditadas a aquella otra de carácter más general.

Dentro de las definiciones más aceptadas del concepto de actitud, pueden mencionarse aquellas que la consideran como constructos que median en las acciones y compuestas de tres elementos básicos: cognitivo, afectivo y conductual, (Vendary y Sarabia, 1992; citado por Díaz y Hernández, 1998).

En el mismo orden de ideas, Díaz y Hernández (1998), han destacado la importancia del componente evaluativo en las actitudes, señalando que estas implican una cierta disposición o carga afectiva de naturaleza positiva o negativa hacia objetos, personas, situaciones o instituciones sociales.

En otros términos, puede afirmarse que las actitudes son experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social. (Díaz y Hernández, 1998). El aprendizaje de las actitudes es un proceso lento y gradual, donde influyen distintos factores como las experiencias personales previas, las actitudes de otras personas significativas, la información y experiencias novedosas y el contexto sociocultural (a través de las instituciones, los medios y las presentaciones colectivas).

También, se ha demostrado que muchas actitudes se gestan y desarrollan en el seno escolar, sin ninguna intención explícita para hacerlo. De cualquier modo el profesor es el que directa o indirectamente se enfrenta a esta problemática compleja y difícil, que muchas veces rebasa a la institución escolar misma.

Sin embargo, hay actitudes que las escuelas deben intentar desarrollar y fortalecer como por ejemplo: respeto al punto de vista del otro, la comunicación, la solidaridad, la cooperación, participación, transformación de conflictos, soluciones creativas, contextualización. Otras que debe procurar erradicar o relativizar es el individualismo o la intolerancia al trabajo colectivo. Para ello el profesor puede ser un importante agente, ejerciendo su influencia y poder legitimados institucionalmente, y poder así promover actitudes positivas en sus alumnos.

NATURALEZA DE LOS CONTENIDOS PROCEDIMENTALES DENTRO DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

Según Puig (1985), las reflexiones recientes sobre los contenidos curriculares entiende que los procedimientos son un conjunto acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta. Los procedimientos quieren designar, por lo tanto, una gama de actuaciones que lleva a cabo ordenadamente un sujeto y que están dirigidas a obtener un fin, actuaciones que requieren el dominio de un conjunto de habilidades o destrezas, así como la posesión de algunos elementos simbólicos que los orienta y regulan.

Sin embargo, el mismo autor plantea que las estrategias para la educación en valores se pueden definir como conjuntos o sucesiones de actos más o menos previstos, sin llegar a determinar con exactitud el camino exacto a seguir. Con frecuencia, se proponen recomendaciones claras aunque levemente estructuradas; un ejemplo claro es, el tipo de acciones que conviene llevar a cabo en una situación de diálogo y en cierto modo, su ordenación más habitual, sin llegar a prescribir con exactitud el modo como los estudiantes usarán tales conductas en una conversación. Se planteó anteriormente que los procedimientos son acciones que se llevan a cabo para alcanzar una meta, es decir que cuando al comportamiento le falta una meta, no podrá decirse que se logró el contenido procedimental.

En el ámbito de la educación en valores ocurre lo mismo: los procedimientos a demás de alcanzar su objetivo inmediato, pretenden lograr, en función de ciertos criterios de valor, que actúan como fines últimos de conducta (Puig, 1985).

Así mismo el citado autor, hace referencia a los contenidos procedimentales en relación a alguna forma de “saber hacer”, es decir, el conjunto de capacidades necesarias para llevar una acción a la vez comportamental y cognitiva. Estos procedimientos son un tipo de contenido curricular esencial y prioritario para una educación en valores, para que el estudiante alcance este “Saber” de manera integral.

Puig (1985), plantea que la educación en valores supone usar un modelo de personalidad con altos niveles de valores, de índole eminentemente instrumental, es decir, entender que la personalidad con niveles altos en valores conlleva rasgos procedimentales, como son el diálogo, comprensión, respe-

to, solidaridad; entre otros y es lógico que desemboque en una práctica educativa, en la que los contenidos procedimentales ocupen un lugar relevante. Estos rasgos procedimentales en la personalidad en valores y los contenidos de procedimientos que los harán posibles, que permiten que el estudiante actúe de modo creativo y crítico, así como también de modo receptivo. Será de este modo como, la personalidad formada con los contenidos en valores procedimentales podrá operar sobre los hechos controvertidos de la realidad, llegando a construir o reconstruir conceptos morales, principios de valores, formas de vida, normas de convivencia y soluciones óptimas a los conflictos que los afecten. Entre las estrategias procedimentales para la educación en valores, se encuentran las siguientes:

Fomento de la comunicación

Puig (1985), afirma la comunicación es uno de los elementos más significativos de la educación en valores. Constituye una de las características básicas de la personalidad del ser humano y es un procedimiento que debería ser aprendido en los alumnos. También se considera como valor en sí mismo, como valor universal que cada persona puede desear. De igual manera la comunicación es difícil de practicarla sin la colaboración explícita del maestro o docente que interviene diariamente en el aula.

Siguiendo con las ideas de Puig (1985), ejercitar la comunicación, aprender hablar y a comprender, requiere de situaciones reales en donde ambos ejercicios se pueden poner en práctica. Los alumnos desarrollarán su capacidad de expresión y de comprensión en la medida en que sientan la necesidad progresiva de escuchar a los demás, de entender lo que otros dicen, de ceder ante un argumento mejor, o de criticar aquello que no comparten. La posibilidad de crecer y evolucionar en estos aspectos viene condicionada por el papel que el docente desempeña en la clase; por ello, es importante la actitud del docente en momentos de la conversación con los estudiantes, así como su predisposición a crear situaciones para la comunicación, pues es un elemento clave para el aprendizaje en el alumnado, para desarrollar, la expresión oral y la comprensión de las opiniones de sus compañeros.

Fortalecimiento de la cooperación

Se entiende que el sentido cooperativo en la escuela, debe formar parte de la dinámica cotidiana de la misma. Los problemas son asumidos por

igual y en equipo tanto para los niños como para las niñas, la organización de los materiales de trabajo, la limpieza del aula, la permanente búsqueda de conocimiento, el arreglo de escuela, el mantenimiento de las instalaciones, la organización de actividades especiales.

El docente tiene el rol de alimentar un clima cooperativo en la escuela, pues éstas contribuyen, a través de ciertas prácticas, a estimular más la competencia de un sentido cooperativo para enfrentar los problemas. Como ejemplo de estos acontecimientos, muchos estudiantes comienzan a agruparse con aquellos compañeros que consideran iguales y suele suceder que los estudiantes menos aventajados casi nunca encuentran equipos de trabajo. Es necesario organizar las actividades escolares desde unos principios tales, que los estudiantes las puedan interpretar como momentos importantes para el acercamiento, y no como acontecimientos promotores de distanciamiento y separación (Betancourt, 1998).

Transformación del conflicto

Consiste en concebir la educación de otra forma, donde los conflictos sean parte de la práctica educativa; por ello es necesario equilibrar los aspectos negativos de los conflictos con los positivos. Esto surge de hacer conocer a los estudiantes que durante el desarrollo de la vida humana, se enfrentan conflictos con la naturaleza, con las personas, grupos y consigo mismo. En este sentido, el conflicto debe verse con visión positiva, entendida como desafío, motor de cambio, puente para la intersección, posibilidad de creación humana, abierto a múltiples soluciones, no necesariamente destructivas (Rodero, 1996).

De esta manera, el docente debe aplicar estrategias tendentes a la comprensión global del problema o conflicto y, que a través de una aplicación adecuada de los medios democráticos de solución, se estimulen la responsabilidad social de los involucrados y su disposición al cambio. Esta última idea entonces, orienta a los educadores a reestructurar su manera tradicional de enfrentar los conflictos escolares, entendiendo además, que el proceso de desarrollar en ese sentido es lento y arduo. Así mismo es necesario destacar que la transformación del conflicto parte de una educación y transformación del propio ser del docente, para luego producir cambios necesarios en la escuela (Betancourt, 1998).

Soluciones creativas

Para Puig (1985), éstas se fundamentan en la toma de decisiones de docentes al momento que presenten situaciones difíciles o conflictivas, donde excluyan de sus estrategias las concepciones extremadamente autoritarias, basadas en valores absolutos y en relaciones que niegan la libertad del niño; que le impide conducir su vida, lo que dificulta un ejercicio educativo basado en el respeto y la aceptación de cualquier tipo de experiencia, sentimiento o punto de vista definido por los alumnos. El docente debe ejercitar en el alumnado su capacidad para comprenderse a sí mismo y utilizar los recursos que le permiten resolver sus problemas de manera satisfactoria. La función del docente consiste en ayudar al alumno a encontrar una solución adecuada y condiciones para que el educando pueda reestablecer sus propias potencialidades.

Contextualización

La dependencia que existe entre las competencias sociales respecto al contexto sociocultural, dificulta la creación de una definición única de una habilidad en valores adecuada. Sin embargo, Puig (1985), afirma que, a pesar de la imposibilidad de establecer un criterio absoluto, de habilidad social en valores, la eficacia de la conducta en una situación determinada es un elemento que, según el autor, ayuda a discernir la conducta habilidosa de aquella que no es.

En definitiva el mismo autor plantea que el docente debe modelar y practicar los valores del contexto en que se desenvuelve con mucha eficacia, para lograr adaptarse de modo progresivo y óptimo, en cuanto al entorno social. Logrando en los estudiantes conductas socialmente habilidosas en valores y capaz de emitir en un contexto interpersonal, sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de forma directa, no violenta y sincera, a la vez respetuosa con sus interlocutores. Y de esta manera trabajar de manera colectiva y construir un espacio autónomo de reflexión y acción que le permite enfrentarse a la amplia y variada gama de conflictos personales y sociales y a la vez el alumno estará en capacidad de contribuir en darle una correcta solución a los problemas que enfrenta en su entorno social donde se desenvuelve (Puig, 1985).

Estrategias actitudinales

Las actitudes son inclinaciones, disposición; estables, permanentes que llevan al ser humano a la valoración positiva o negativa de determinadas

situaciones o estímulos. Son innatas o adquiridas y persisten en todos los estadios de la vida. No obstante, la mayor parte de las actitudes se adquieren, incluso sus inclinaciones más naturales e elementales son moduladas por el aprendizaje y por la historia personal (Sevillano, 1995). Continúa refiriendo el autor, que casi todos los estudiosos de las actitudes reconocen cuatro momentos básicos para su comprensión:

- Conocimientos, suelen detectarse en las creencias y opiniones, considerándose como el componente informativo personal de los cuales se generan actitudes positivas o negativas.
- Sentimientos, conducen al individuo a reaccionar ante objetos, situaciones o personas, de acuerdo con el grado de estimación o indiferencia que les cause sentimentalmente.
- Tendencias, llevan además de valorar la realidad positiva o negativamente, a transformarla o incorporarla o en su caso a alejarla de la vida.
- Acciones que conducen la tendencia a la práctica real; por poderosa que sea una actitud no garantiza el comportamiento correspondiente, pero es un factor importante. En tal sentido, presiones externas y otros factores, a veces imprevisibles influirán en el resultado final.

Cuanto más firme sea la actitud hay más posibilidades de su proyección en la conducta. La observación del comportamiento es la mejor vía para detectar las competencias actitudinales (Sevilla, 1995).

NATURALEZA DE LOS CONTENIDOS ACTITUDINALES PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES

Este tipo de contenidos tiene como primero y no único objetivo el desarrollo de la sensibilidad para reconocer situaciones moralmente relevantes y para sentirse personalmente concernidos con ella. Pretende trabajar sobre los sentimientos y las emociones de los alumnos aunque sin olvidar que el alumno logre sentirse afectado emocionalmente por alguna situación, debe complementar con una cuidadosa reflexión sobre las situaciones que lo han hecho sentir de distinta manera y así mismo debe complementarse con la adopción de actitudes y de compromisos personales

acordes con los sentimientos experimentados y las opiniones formuladas. Retrata pues de unos procedimientos metodológicos que partiendo de un trabajo sobre la sensibilidad pretenden globalizar el aprendizaje de lo moral mediante la vinculación de las emociones, la reflexión, las actitudes y el comportamiento personal. Debido a que el método más viable para conocer las actitudes es la observación del comportamiento, a continuación se describen estrategias conducentes a su potencialización.

Fomento de la participación

Se inicia con la clarificación del valor a través de favorecer en la formación del alumno una actitud reflexiva que le permita la elección de las propias opciones del valor, y tratar que el estudiante pueda percibir, adquirir e idear valores que le faciliten un mejor conocimiento de sí mismo y unas relaciones con los demás de manera positiva y satisfactoria. El docente debe desarrollar la sensibilidad de la participación a partir de las experiencias vividas en el aula y fuera de ella, de manera prolongada para realizar reflexiones que permitan contribuir ideas y valores para lograr la participación de todos y alcanzar un fin común en beneficio de su entorno social y la sociedad entera.

Fomento de la solidaridad

El docente debe garantizar que los estudiantes actúen solidariamente, donde ellos puedan demostrar consideración por aquellas personas afectadas por la acción de una persona o de un grupo, y todos sientan el compromiso ante la búsqueda de la justicia y el bienestar de los demás (Jares, 1985).

A partir de la solidaridad, el alumno acepta las diferencias, las cuales se ven como factores de maduración, desarrolla una conciencia histórica capaz de interpretar el presente desde el pasado. La solidaridad se distingue por su rango operativo, dado por el cultivo metodológico del diálogo; de allí que conduce a favorecer al máximo las relaciones de cordialidad y de convivencia grupal, así como todo tipo de actitudes sostenibles, dirigidas a enriquecer el entorno y a valorar la diversidad individual y cultural de los semejantes (Mateo, 2004).

Respeto a los diferentes puntos de vista

Según Puig (1985), el docente debe lograr que sus estudiantes tengan la capacidad de tomar en cuenta la percepción de las ideas de la otra persona, así como de inferir lo que la otra persona está pensando o entender

los motivos de las decisiones de otros alumnos y, por último identificar la emoción o la capacidad para captar lo que los otros compañeros están sintiendo en un momento determinado. De esta manera el docente afianza el respeto con los demás, logrando finalmente que el estudiante pueda aceptar diferentes puntos de vista de sus compañeros, sin llegar a discriminarlos por sus acciones y pensamientos. Esta estrategia potencia la promoción del respeto y la aceptación intergrupala, rechazo a los dogmatismos; manifestadas a través de actitudes de comprensión y aceptación.

EL APRENDIZAJE META COGNITIVO DE ESTRATEGIAS

Carrasco (1997), plantea una breve reflexión sobre los elementos necesarios para un aprendizaje eficaz los cuales son básicamente tres: que se pueda aprender, que se quiera aprender y que se sepa aprender. Para poder aprender, se requiere una capacidad suficiente del alumno en forma de inteligencia, aptitudes específicas para los estudios y adecuada adaptación a las instituciones educativas.

Querer aprender lleva implícito el problema de la motivación. Efectivamente, el aprendizaje no se produce por la asistencia a la escuela y realización de determinadas acciones; sino que está íntimamente relacionado con actitudes y voluntad. El estudio y aprendizaje no se engendran así mismo, pues deben ser motivados, de forma que la cantidad y calidad del rendimiento se obtienen dependiendo de la naturaleza de los propósitos y del impulso con que lo encara el estudiante. De allí la importancia del uso adecuado de estrategias de aprendizaje, para alcanzar el máximo rendimiento con menos esfuerzos y más satisfacción personal (Bernardo, 1995).

El autor citado destaca, que la capacidad del alumno también aumenta cuando se explota adecuadamente; y no hay mejor modo de explotarla que empleándola a fondo en su función específica y del mayor modo posible; este es el propósito de las estrategias de aprendizaje, así mismo, influyen en el poder aprender, el conocer el esfuerzo que requiere una tarea y utilizar los recursos adecuados para realizarlas. En este camino, el alumno desarrolla conciencia de que el esfuerzo le lleva a un rendimiento superior y, por consiguiente, esta motivado. En consecuencia, las estrategias también influyen en el querer aprender.

Este conocimiento de qué, cómo y por qué aprender y la experiencia de su eficacia se llama meta cognición de las estrategias del aprendizaje. La meta cognición se refiere al conocimiento de la propia mente, adquirido por auto observación. Por eso el uso de la meta cognición de estrategias incluye:

- Saber lo que hay que hacer (conocimiento declarativo). Se refiere al conocimiento de las estrategias; qué son, para qué sirven, qué características tienen, tipos posibles, pasos de cada una.
- Saberlo hacer (conocimiento procedimental) es decir, poner en práctica el procedimiento declarativo.
- Controlarlo mientras se hace (conocimiento condicional) o función auto reguladora, que incluye: saber en qué situaciones es adecuado emplear cada estrategia, saber de qué forma debe utilizarse y comprobar la bondad de dicha utilización, tomar decisiones ulteriores a partir de resultados obtenidos.

En consecuencia, este conocimiento condicional implica los siguientes procesos:

- Reflexión consciente: explicarse el significado de los problemas que van apareciendo y tomar decisiones sobre su posible resolución.
- Planificación: ver qué se va hacer en una determinada situación de aprendizaje, y como se llevará a cabo dicha actuación posteriormente.
- Realización: hacer la tarea controlando continuamente el curso de la acción y efectuando cambios deliberados, significa ser más consciente de lo que hace en dichas prácticas.
- Evaluación de la propia conducta para identificar decisiones cognitivas inapropiadas con objeto de ser corregidas en el futuro.

Todo esto significa que no le basta al alumno conocer cómo aplicar las diferentes estrategias, sino que es necesario, además, que construya su propio conocimiento sobre el uso adecuado de estas estrategias (Coll, 1992), para poder tomar decisiones sobre cuándo y por qué se deben utilizar unos procedimientos y no otros.

Es importante mencionar, que la calidad del aprendizaje no depende solo de un alto nivel de inteligencia o del dominio de buenos métodos y

técnicas de estudio, sino también de la posibilidad de captar las exigencias de las tareas en una situación de aprendizaje determinada y controlar con los medios adecuados dicha situación.

El alumno necesita conocer las estrategias de aprendizaje, saber ajustarse continuamente a los cambios y variaciones (internos y externos) que se van produciendo en el transcurso de la actividad. Por ejemplo, resistirse a la disminución de la motivación, redefinir los objetivos originales, compensar las pérdidas de tiempo (cambios internos), o compensar limitaciones de recursos o espacios, temperatura inadecuada (cambios externos) (Moreno y otros, 1994).

La metacognición en opinión de Carrasco (1997), se refiere a dos realidades importantes: (a) Conocer nuestras operaciones o procesos mentales (conocer el qué) y (b) Saber utilizar estrategias para mejorar esas operaciones y procesos (conocer y practicar el cómo).

Afirma, que un alumno puede aprender eficazmente sin saber qué es la metacognición, pero no puede ser eficaz su aprendizaje si no trabaja metacognitivamente: viendo la diferencia entre saber y no saber, entre memorizar mecánicamente y comprender, entre un examen que está bien hecho y otro que no lo está.

El mismo autor describe, que hasta ahora se ha puesto más interés, en instruir a los alumnos y alumnas, en los contenidos, que en el modo de conseguirlo, en los resultados más que en los procesos; sin embargo, la investigación metacognitiva propone un cambio de dirección al respecto: no se pueden asimilar contenidos sin utilizar adecuadamente las estrategias necesarias para poder aprehenderlos.

En resumen, la metacognición es el conocimiento que se tiene de las operaciones mentales: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan o interfieren su eficacia.

La educación como tarea humanizadora

Según los cuadernos para la reforma educativa venezolana (1997), uno de los más importantes y apasionantes retos a los que se enfrenta la educación en el mundo contemporáneo, es la creación de un humanismo nuevo para el siglo XXI. Manifestado así por Federico Mayor Zaragoza; Director general de la UNESCO. A este reto se enfrentan todas las perso-

nas comprometidas con la tarea educativa, lo que supone la recuperación o el fortalecimiento del pensamiento humanista como el elemento clave que debe ser potenciado en todos los niveles y en todos los ámbitos de los sistemas educativos y, en consecuencia, debe hacerse presente en la globalidad de la acción pedagógica del ámbito escolar.

Se trata de plantear como objetivo prioritario de la educación, el estimular y potenciar, en los alumnos y en las alumnas, a lo largo de todo el proceso educativo el pleno desarrollo de una personalidad profundamente humana. Una personalidad construida sobre la interiorización personal de unos valores básicos para la vida y para la convivencia, es decir, sobre una ética democrática y compartida, en la que sea posible el encuentro y el entendimiento interpersonal, para construir, entre todos un mundo más humano.

Una personalidad sensible y crítica ante los problemas y los conflictos que enfrentamos a nivel local e internacional; es capaz de asimilar y asumir, de forma consciente y reflexiva, las profundas transformaciones socioeconómicas, científicas, tecnológicas y culturales que se han producido, y se siguen produciendo, en el mundo contemporáneo; con capacidad para responder de forma positiva, pacífica y esperanzada, a la necesidad de la convivencia, a los desafíos que hoy plantean las nuevas situaciones problemáticas o de conflictos y a los profundos cambios de los cuales se hacía referencia.

En este sentido, la educación debe desarrollar la capacidad de resolver los conflictos a través de métodos no violentos. Por consiguiente, debe promover también el desarrollo de la paz interior en la mente de los estudiantes para que puedan interiorizar con mayor firmeza los valores de tolerancia, solidaridad, voluntad de compartir y respeto hacia los demás. La educación ha de cultivar en el ciudadano la capacidad de hacer elecciones con conocimiento, basando sus juicios y sus actos no solo en el análisis de las situaciones actuales, sino también en la visión de un futuro al que aspire (UNESCO, 1994).

ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN LA COMPRENSIÓN LÓGICA DE UNA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Se parte de la psicología de la liberación planteada por Martín (1998), citada por Pérez, (2004) en su trabajo conciencia colectiva, saberes sociales y educación para la paz, en el cual manifiesta una serie de elementos de

carácter psicológico que se perfilan como básicos, más no absolutos, para la construcción de una educación para la paz centrada en la consolidación de valores socio-culturales y de la transformación de los saberes disciplinares en saberes sociales, nucleares, para activar las transformaciones educativas del nuevo milenio, se deben cultivar los procesos siguientes:

Primero, la conciencia, vista como una función psicológica de carácter social, implica un rol activo del ser como individuo y sociedad. Más aún cuando, desde la perspectiva vigotskiana, se considera la relación de los valores psicológicos desde lo interpersonal a lo intrapersonal como activadores de los procesos psicológicos superiores. La conciencia pasa a ser un elemento central para la comprensión de la conciencia colectiva que denota la base para la construcción de las identidades individuales y colectivas.

El análisis de la conciencia acerca a la identificación de una serie de procesos, complejos por demás, que implican la armonización ecológica del hombre con su entorno, siendo esta el medio indispensable para la construcción de la interacción simbólica que se mediatiza a partir de las funciones lingüísticas que hacen del hombre un ser social por naturaleza. La noción social que tiene el hombre para construir sus representaciones y prácticas sociales, se origina desde la interacción misma, de ese carácter intersubjetivo sobre el que hace énfasis la psicología social de la liberación.

Es precisamente desde la intersubjetividad que el hombre empieza a desconstruir y reconstruir sus esquemas representacionales de lo que es vivir en comunidad, sobre todo acercarse a una noción social de la ciudadanía que facilite la cohesión de la participación de todos en aras de velar por fines comunes. Esta idea ya ha sido planteada por algunos investigadores en sus estudios acerca de la democracia y de la educación democrática (Guttman, 2001; Dewey, 2002).

Segundo, la estructuras ideológicas incluyentes de las distintas creencias, teorías personales, representaciones sociales e individuales, y todos aquellos procesos psicológicos superiores que dan paso a la interactividad humana o intersubjetivación de la vida misma y con ello a la mediación de las experiencias humanas que se consuman en las prácticas de significación cultural (Montero, 1994). Lo ideológico, en este caso, implica la construcción cognitiva y afectiva de los distintos procesos experienciales

que legitiman la consolidación de las identidades colectivas e individuales que soportan una cultura de paz.

Esto significa que las personas deben establecer un vínculo de relaciones que permita el anclaje de los distintos símbolos y significados que facilitan la construcción de representaciones y practicas sociales y culturales tendentes a la incorporación de nuevos valores socio-culturales e históricos en el devenir de la cotidianidad de la experiencia humana hacia la construcción de representaciones sociales que sastifagan la plena conciencia ciudadana y social con base en la igualdad de oportunidades, la democracia deliberativa participativa, la valoración de la diversidad y la diferencia individual y colectiva, y la construcción de saberes sociales en una necesarios en una educación para la paz.

Tercero, las potencialidades epistemológicas de las personas se repuntan como claves esenciales para comprender sus propias ideologías; quizás, este elemento resume el anterior, en tanto se puede explicar como base del desarrollo de las concepciones ideológicas que sustentan la construcción de representaciones e identidades individuales y colectivas necesarias, también, para la consolidación de una educación para la paz y, mas bien, de una cultura para la paz.

En este sentido, las nociones epistémicas social e individual actúan como articuladores esenciales de las funciones cognitivas y sociales que se relacionan como mediadores de la experiencia humana y sirven de fundamento para la construcción de los valores sociales, históricos y culturales que definan con mayor precisión las aristas por las que debe conducirse la construcción de la cultura de paz. De allí, que los valores, fundamentados en la noción ética y moral humana y social, sean claves en la precisión de una noción pedagógica de la paz, sobre todo cuando estos se estructuran desde la convivencia y el vivimiento mismo de las personas en los colectivos y de los colectivos en las personas.

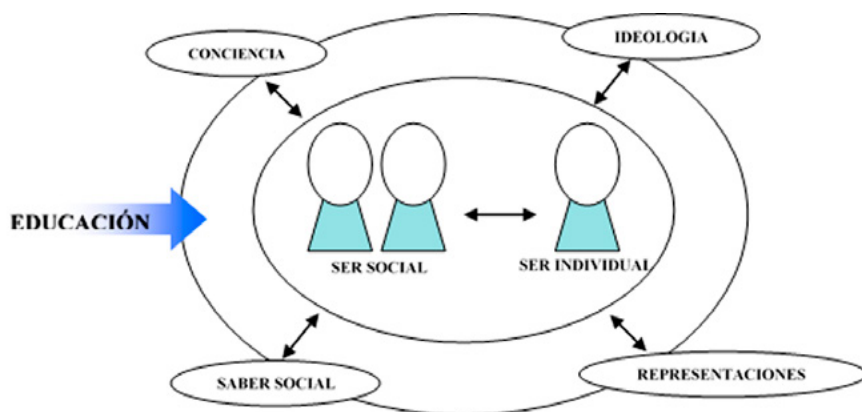
Esto implica un proceso virtuoso-cíclico que denota la apropiación epistemológica y ontológica de las representaciones mentales de orden social y cultural que sustentan la formulación individual y social de los valores en un contexto eminentemente intersubjetivo.

Cuatro, las representaciones sociales y culturales con su asociada práctica social es uno de los elementos que obedece a la praxis social como tal. Las repre-

sentaciones son procesos que obedece a la praxis social como tal. Las representaciones son procesos psicosociales que implican la construcción, deconstrucción, y reconstrucción de los esquemas y teoría personales en construcciones epistemológicas de carácter social y cultural que promuevan la clara pertenencia de la conciencia colectiva enmarcada y determinada por los procesos históricos y sociales que precisan el modo de vida de las distintas comunidades en las que se desarrollan los mismos. Además, estas emergen de los espacios de intersubjetividad que se plantean en la propia relación humana en lo social, inicialmente, y en lo individual, posteriormente (Casado y Martínez, 2000).

Estas representaciones sociales según Pérez (2004), por ser estructuras de relaciones de orden cognitivo y por ser construidas en los espacios sociales, son compartidas por un colectivo y nacen de la dinámica social en la interacción simbólica y subjetiva.

Figura 1: Relación entre los elementos derivados de la psicología para una educación para la paz



Fuente: Pérez (2004) p.70

El mismo autor, manifiesta que los cuatros elementos, lejos de su categoría absolutista, buscan apoyar los intentos por entender una educación para la paz. La conciencia, las estructuras ideológicas, las potencialidades epistemológicas y las representaciones sociales y culturales, según su dinámica de interacción entre si mismas, originan los fundamentos a considerar para atender y comprender la estructura de la educación para la paz,

sobre todo en lo que respecta al imaginario social que se debe asumir en el contexto de enseñanza pacífica. Sin embargo, esta trama de relación debe entenderse desde dos puntos de vistas: el de la persona que aprende (el alumno) y desde el escenario propio (la escuela). (Ver figura 1).

PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Conocidas las bases epistémicas que se derivan de la psicología social latinoamericana, Pérez (2004), plantea que para estructurar una educación para la paz, es necesario tomar en cuenta la enseñanza de valores que enaltecen la cultura de paz universal. Así mismo afirma que es necesario partir de la realidad curricular y estructural de los sistemas educativos modernos latinoamericanos.

En este sentido, el autor expresa que el conocimiento social del docente se anticipa al hecho mismo del currículo como contenedor de saberes disciplinares que deben ser transmitidos a todos aquellos que están incorporados en el sistema educativo. El docente es el actor representativo de la configuración de una enseñanza para la paz, no obstante esta enseñanza debe estar articulada con aquellos valores que, transformados en saberes sociales, son la base para el análisis y la comprensión de una de una educación para la paz. Así, se tiene una serie de elementos estructurales que sumados a los derivados de la psicología social-latinoamericana, permiten armar la estructura de relaciones que sustenta la enseñanza para la paz.

Es importante aclarar que abordar el tema de una educación para la paz significa enseñar y aprender en relación con el objeto, que en este caso -la paz- pasa a ser producto de las interpretaciones que emergen de la interacción social que se plantea en los escenarios colectivos, donde la intersubjetividad es el pilar fundamental para el establecimiento de la red de relaciones que fundamentan la construcción de representaciones y prácticas socio-culturales orientadas a consolidar una cultura de paz, para dar paso a una explicación centrada en el acompañamiento que denota la relación entre ambas, educación y paz (Pérez, 2004).

Quiere decir entonces que la educación para la paz, es igual a diálogo y acuerdo, recuerda los principios básicos de no violencia, derechos humanos, pluralismo, diversidad, que deben estar presentes en un camino que supone

avanzar a un medio humanamente aceptable de diálogo y respeto. Esta posición implica la valoración de la igualdad como valor esencial que consolide la práctica pedagógica, con énfasis en los saberes sociales. En este marco, la igualdad asume un papel preponderante en la construcción de una educación para la paz, por ser un constructo referido a un valor que implica la actuación sobre la posibilidad y probabilidad de libre acceso a los mismos derechos y oportunidades en el contexto colectivo que tienen otras personas; esto es valorar lo homogéneo en lo heterogéneo, o sencillamente, atender la diversidad.

Pérez (2004) plantea la diversidad e igualdad con cierta semejanza semántica en el marco de la epistemología de la paz, en tanto sirven de referente para aclarar la relación entre convivencia de la diferencia y acceso equitativo a las oportunidades que se plantean en el mundo social. La diversidad humana (cultural, social, étnica, personal) tiene igualdad de oportunidades para acceder a los derechos que se le consagran al hombre, solo por ser miembro de un colectivo humano y social.

Figura 2: Prioridades para la construcción de una educación para la paz.



Fuente: Pérez (2004) p.73

Esto implica aceptar el valor de lo diferente y diverso en un mundo que pretende ser regulado por lo homogéneo de las estructuras sociales, cultu-

rales, científicas y tecnológicas derivadas de los desarrollos globales, y que implican la linealidad epistemológica y antológica propia de la modernidad. Por tanto, asumir la diversidad y la igualdad como referentes para una educación para la paz, lleva a debatir, no solo sobre sus implicaciones semánticas y semióticas, sino más bien sobre las implicaciones dinámicas que representa cada una de ellas en el marco de su relación intrínseca.

En este orden de ideas, esta relación significa valorar los alcances de la diversidad y la igualdad dentro del marco social y pedagógico, estableciendo las conexiones necesarias para la transformación curricular a partir de la construcción de los significados que se den entre ambos constructos. La transformación curricular significa la incorporación de nuevos caracteres didácticos flexibles para la práctica pedagógica, lo cual trae como consecuencia la atención de tres áreas prioritarias: a) los contenidos curriculares, b) la formación docente, y c) la validación ecológica de la escuela; todo esto, teniendo como eje transversal la educación para la paz centrada en saberes sociales (Pérez, 2004).

Desde esta perspectiva, la construcción de una educación para la paz es reforzada por la atención a tres áreas prioritarias implicadas en el hecho educativo como tal, y que reciben y otorgan influencia sobre la paz como saber social. El citado autor, afirma que estas áreas se entrelazan en el marco de una relación centralizada como saber social, donde se involucra una serie de valores individuales y colectivos que facilitan la construcción de saberes sociales (Ver Figura 2).

CURRÍCULO NACIONAL BOLIVARIANO:

El Ministerio del poder popular para la educación (2007), en miras de mejorar la calidad educativa y profundizar en la construcción de un modelo educativo integral, decidió realizar una reformulación del currículo. En este sentido, el nuevo diseño presentado por el ministerio de educación, denominado currículo básico nacional, con la inserción de nuevas teorías educativas en su fundamentación, y su adaptación al momento histórico, tiene entre sus retos atender la integridad de la persona, de acuerdo a sus aptitudes y aspiraciones, dimensionando su personalidad.

Se considera de gran importancia la revisión curricular elaborada por el Ministerio del poder popular para la educación, ya que los datos registrados

demonstraron la falta de pertinencia y vinculación entre el sistema educativo venezolano y las prioridades del país, determinando así la necesidad de una transformación total en todos los estamentos educativos, esta situación supone cambios radicales en las metas y propósitos de la educación, así como un nuevo giro en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con la implementación de la nueva reforma educativa en educación básica se propuso atacar directamente la crisis de valores en la familia, proponiendo para ello la plenitud, integración de las áreas académicas, a través de la transversalidad y atendiendo al educando, en sus dimensiones para aprender a ser, conocer, hacer y convivir. Para lograr estas metas el currículo básico nacional, se sustenta en los principios de democratización, educación para la vida, relevancia, descentralización, autonomía y flexibilidad de la práctica pedagógica. Es decir, los alumnos deben ser libres en su aprendizaje, formarse en valores, las estrategias deben ser contextualizadas y la práctica pedagógica debe adaptarse a las necesidades e intereses de ellos, solo así podrían gestarse condiciones favorecedoras de inicio en la formación para la paz.

Fundamentación del diseño curricular del nivel de educación básica

Por su parte, la Educación es vista, desde el Currículo Nacional Bolivariano (CNB), como un proceso colectivo e integrador y, a la sociedad, como una gran escuela formadora de ciudadanos y ciudadana; definiendo la educación bolivariana como un proceso político y socializador que se genera de las relaciones entre escuela, familia y comunidad; la interculturalidad, la práctica del trabajo liberador y el contexto histórico social (2007:15), en el cual se establecen cuatro pilares fundamentales para “el desarrollo del nuevo ser social, humanista y ambientalista: Aprender a Crear, Aprender a Convivir y Participar, Aprender a Valorar y Aprender a Reflexionar” (:ibíd.:15-16).

Estos pilares se asumen como elementos flexibles que orientan los componentes de las áreas de aprendizaje y los ejes integradores, facilitando las experiencias de aprendizaje inter y transdisciplinarias a través de los procesos de aprendizaje en colectivo, en donde se relacionen con su contexto histórico-social, transformándose en ciudadanos y ciudadanas humanistas, creativos y ambientalistas, con actitudes; aptitudes y valores acerca del hacer científico, desde una perspectiva social; conscientes de la diversidad y la pluriculturalidad del país, con amor a la Patria; orgullosos

de sus costumbres y acervos culturales y conocedor de la nueva geometría territorial y su dinámica... (p.20)

- Aprender a Crear implica el fomento de la creatividad en la medida que la escuela, en relación con el contexto histórico-social y cultural la incentive a través de un sistema de experiencias de aprendizaje y comunicación. Este pilar está íntimamente relacionado con el principio de aprender a hacer.
- Aprender a Convivir y Participar implica la formación de una nueva ciudadanía con conciencia social, comprometida con el desarrollo de las políticas sociales; en busca de la inclusión de todos a través del proceso educativo, propiciando procesos que se den en colectivo que conlleven a la interacción, discusión controversia y coincidencia de significados.
- Aprender a Valorar implica tomar conciencia de la importancia de las acciones colectivas y desarrollar habilidades para caracterizar, razonar, discernir, dialogar y mediar desde una ética social; donde se busca transformar la escala de valores capitalista por una centrada en el ser humano (p. 17).
- Aprender a Reflexionar implica dirigir acciones a formar un nuevo republicano y nueva republicana con sentido crítico, reflexivo, participativo, cultura política, conciencia y compromiso social, en pro del cambio de las estructuras cognitivas para que lograr el pensamiento crítico-reflexivo. Este pilar promueve el aprender a conocer para que el nuevo republicano y nueva republicana pueda apropiarse independientemente de los “avances de la ciencia, tecnología, así como los elementos correspondientes a su cultura local, regional, nacional e internacional, en forma reflexiva, con criterio enriquecedor y transformador de las ideas que se asimilan en beneficio de la comunidad donde se desarrollará” (pp. 19-20).

La afectividad como proceso presente en todo proceso educativo, tiene como fin “potenciar el desarrollo social, emocional, moral, cognitivo y del lenguaje de los y las estudiantes” (p.51), en la medida que favorecen la posibilidad de aprender con los demás y acordar y cumplir normas sociales.

Tanto como en el subsistema de educación primaria bolivariana como en el de educación secundaria bolivariana se procura la toma de conciencia y el fortalecimiento de la identidad venezolana, latinoamericana, caribeña y universal desde una perspectiva geohistórica para el reconocimiento de lo local, estatal, regional, nacional e internacional. A través del enfoque geohistórico se propiciará el conocimiento de las propias localidades, en pro de la consolidación de la identidad local..

Base psicológica

El marco de referencia psicológico que sirve de base al nuevo currículo de educación básica es el constructivismo, debido a que permite incluir los aportes de diversas teorías psicológicas que participan de principios comunes. Básicamente el constructivismo postula que toda persona construye su propio conocimiento, tomando de su ambiente los elementos que su estructura cognoscitiva sea capaz de asimilar.

El mismo principio de construcción es válido para el afectivo, es así como, mediante interacciones constructivas con objetos de su medio, y sobre todo con otras personas, el alumno se va desarrollando como un ser autónomo, moral, social e intelectual. Este proceso de interacción de los seres humanos con su entorno va a estar mediado, desde que nace, por la cultura; y esta mediación va a permitir, tal como lo afirma Vygotski, el desarrollo de los procesos psicológicos superiores que caracterizan la especie: pensamiento, memoria, lenguaje, anticipación del futuro, entre otros. (Ministerio del poder popular para la educación, 2007).

Es así, como puede generarse una educación que propicie ambientes educativos, con situaciones concretas, que abra zonas colectivas de desarrollo próximos que faciliten la cooperación como elemento social que favorezca el desarrollo moral y la capacidad de colocarse en el lugar de otro, que aproveche los errores para generar conflictos socio afectivos y el uso de diversas herramientas mediadoras que faciliten el pensamiento lógico crítico, en síntesis, una educación del alumno para la vida democrática que el país requiere.

Desarrollo socio-afectivo y moral

El hecho educativo tiene entre uno de sus objetivos la optimización de las condiciones individuales (del alumno) y sociales (del entorno) para facilitar: en primer término, el desarrollo del conocimiento social que implica conocer

y comprender el mundo de los otros y el funcionamiento de la sociedad; en segundo término, la construcción de las nociones tales como: valores, normas, creencias y costumbres, que permitan representar lo que es justo o injusto, bueno o malo, correcto o incorrecto, lo que perjudica o beneficia a otros.

El conocimiento social y el juicio o razonamiento moral, son representaciones que el alumno construye en un proceso interactivo con el mundo social que se conoce con el nombre de desarrollo social y moral.

En cuanto al conocimiento social, el ser humano no solo es capaz de vivir entre sus compañeros, en su grupo, sino que puede cooperar con otros en la realización de tareas, solidarizarse, armonizar, mantener vínculos sociales con personas del medio exterior. El desarrollo social y las interacciones hacen posible la asimilación de la cultura y contribuyen significativamente al desarrollo intelectual, constituyendo la base cognitiva en la formación para la paz.

Una educación basada en valores morales que supone la comprensión y adquisición de conceptos y formas de actuar de acuerdo con valores sociales de responsabilidad, solidaridad, participación, respeto, justicia, deben conducir a un desarrollo de una moral autónoma, que conlleve a una verdadera actitud democrática. Este es el objetivo que se persigue al incluir el eje transversal valores en el currículo de la escuela básica, a fin de fomentar la reflexión permanente sobre situaciones que contribuyan a crear actitudes críticas frente a nuestra realidad (Ministerio del poder popular para la educación 2007).

Desde este eje transversal valores se deberán fomentar experiencias vinculadas con la realidad social y cultural, en las cuales el niño/a afectivamente se identifica con el otro y asume roles de ayuda, cooperación, aliento, desprendimiento, necesidad de compartir y de aplazar beneficios inmediatos en pro del bienestar del otro, asignar responsabilidades y permitir la toma de decisiones que tengan que ver con lo justo y lo injusto, lo correcto e incorrecto en relación con los otros. De esta manera, se contribuye al desarrollo del razonamiento moral y la conducta prosocial.

Toda actividad que implique la interacción, la cooperación de los alumnos entre si, con sus profesores y con el contexto social, estará contribuyendo al desarrollo de la moral autónoma. Crear situaciones de aprendizaje donde los alumnos se vean en la necesidad de analizar problemas que entrañen conflic-

tos de valores, toma de decisiones, adopción de posiciones que se consideren más justas, el uso de dilemas, sobre circunstancias problemáticas, es lo que estimula la capacidad del niño a comprender su propia realidad y actuar en consecuencia, como requerimiento para el ejercicio de una cultura de paz.

Perspectiva crítica en la administración escolar

Esto surge como consecuencia de las críticas del modelo tecnocrático y en menor medida al interpretativo, donde se incluye en la administración educativa la determinación de valores, evaluación de ideas, examen serio sobre la transmisión del conocimiento y negociación de ideas, a través del discurso; expuesto así por Rattray y Parrot (1989). Por otra parte England (1989), hace la referencia que el enfoque tecnocrático se diferencia de la perspectiva crítica en la manera de cuestionar como problemática la estructura de valores y de intereses de la sociedad en la que se lleva a cabo la administración de las escuelas.

Así mismo, la perspectiva crítica de la administración escolar cuestiona igualmente determinados presupuestos del enfoque interpretativo, en tanto que estos ignoran también la contradicción que existe entre las características estructurales de estas organizaciones orientadas hacia el orden y el control, y la participación creativa de los miembros de niveles inferiores (los profesores), cuya conformidad se requiere, en la toma de decisiones.

El enfoque crítico intenta demostrar cómo la política deforma la realidad social, moral y política y oculta las causas del conflicto, la represión y la insatisfacción, llegando a someter a las personas a un conjunto bien determinado de normas y de relaciones de poder; un ejemplo de ello que afecta la administración es la ideología tecnocrática que reduce la toma de decisiones a una actividad técnica, la margina del discurso político y moral y protege los intereses mejor servidos por los sistemas administrativos (England, 1989).

En relación al tema principal que es, el papel de los valores en la administración escolar y más particularmente los valores relacionados con la idea de paz positiva, el citado autor expresa, desde el punto de vista de la teoría crítica, que la administración educativa se rige por unos valores explícitos y confesos. No puede darse una comprensión objetiva ni una explicación de los fenómenos sociales de forma independiente de los valores.

El administrador educativo trata de entender la sociedad en la que trabaja, no desde el punto de vista del control o del mantenimiento del sistema, sino con la mente puesta en hacer efectivos los valores de justicia social, autodeterminación, igualdad de oportunidades, liberación de la autoridad represora, autenticidad en las relaciones sociales y bienestar de la comunidad.

En tal sentido, la investigadora confiere importancia a la aproximación a un sistema educativo fundamentado en valores que generan un bienestar social y lograr niveles altos de criticidad por parte de todos sus actores. Cood (1989), manifiesta que el objetivo de la administración educativa desde la perspectiva crítica es transformar gradualmente las instituciones, de forma que, quienes en ellas habiten se conviertan en comunidades críticas, en las cuales, todos los individuos se comprometan a un discurso libre y abierto, cuya finalidad sea desarrollar una calidad de vida organizativa tal que los participantes puedan entregarse a una autorreflexión y a una deliberación crítica sobre sus propias acciones y compromisos.

Desde este punto de vista, la escuela puede entenderse como un agente activo del cambio cultural, tratando de destacar y reafirmar el fomento a la autonomía, individual y colectiva; la práctica de la justicia; la libertad; la vivencia de los derechos humanos; la primicia del interés público y colectivo en detrimento del privado e individual; la búsqueda de la verdad. En palabras de Freire (1970), la administración en su forma más radical, conlleva al diseño de unas estructuras organizativas que se ajusten a determinadas necesidades humanas ineludibles: la igualdad, la libertad y la justicia.

Para el fomento de la educación pacifista, Rodríguez (1996), presenta tres modelos: técnico-positivista, hermenéutico y socio crítico o comunicativo.

Modelo técnico-positivista: cuando se habla de técnica se considera como la extensión del brazo del hombre que facilita a éste la consecución de muchos bienes imposibles de alcanzar sin ella. De esta manera es considerada, como un instrumento loable y el sistema de esas acciones puede clasificarse de positivo, lo malo es cuando ese sistema de acciones se constituye en fin en si mismo e intenta elevarse sobre el mismo hombre o sujeto que está llamado a ser el señor y no el esclavo de las herramientas. Lo insostenible es cuando el hombre empequeñece (voluntaria o involuntariamente; consciente o inconscientemente) tanto su capacidad mental

y cognoscitiva que reduce su razón de pensar sólo sobre los medios, olvidándose o cediendo su derecho de pensar y criticar a los fines.

Lo pésimo es cuando se crea un sistema filosófico que consagra el mundo de los medios y de las técnicas y acepta el conocimiento instrumental como lo único capaz de hacer ciencia, negando por tanto, la posibilidad de que los juicios de valor, como no pueden basarse en el conocimiento válido así, lo afirma Carr y Kemmis, (1988). Este sistema filosófico ya ha sido inventado y ha tenido o sigue teniendo gran vigencia. Se llama positivismo y uno de sus más importantes postulados reza que el conocimiento válido sólo puede establecer por referencia a lo que se ha manifestado a través de la experiencia; algunas consecuencias de este postulado y del positivismo en general se resumen en los términos siguientes: la posibilidad de juzgar racionalmente la realidad social, la rectificación de las relaciones humanas, el ocaso del individuo y la irracionalidad de la democracia (Cortina, 1987).

Si todas estas condiciones fueran aceptadas, la EPP queda sesgada desde sus más profundas raíces, pues es imposible hablar de paz, si se prohíben los juicios sobre la realidad social (la educación para la paz es un tema eminentemente social), si se imposibilitan las relaciones humanas al convertir el pensamiento y el arte en mercancías; si se mata en los sujetos el respeto, la tolerancia y la discusión, puede llegar a sucumbir la democracia.

Continúa, refiriendo Rodríguez (1996), que la pedagogía en el modelo técnico era considerada neutra, los valores del profesor tenían que sostener a los positivamente dados. El educador tenía que pensar en los mejores medios o instrumentos para conseguir esos fines y no otros, indicadores estos de una misión encomendada, porque los expertos la exponían y eran los más capaces, quedando excluidos de ellos los educadores, cristianos y políticos.

Bajo esta perspectiva la educación para la paz tendría unas características incongruentes con el significado literal de una EPP, dado que se considera al hombre como centrado en el pensamiento de los fenómenos externos observables y medibles, viéndose la paz como simple ausencia de guerra. Es decir, el concepto de educación pacifista será un concepto negativo, cuya utilidad consistía en sensibilizar a los individuos para evitar las guerras.

Los fines y valores que defenderán este modelo será los perfilados por la sociedad o por el gobierno imperante en una época histórica determi-

nada, ya que sobre ellos no existe la posibilidad de hacer ciencia. Su concepto de paz es de la paz romana, el valor del respecto a la autoridad, el de eficacia para conseguir los fines previamente admitidos. El conflicto no es admitido como positivo y la verdadera educación para la paz consistirá en aquella que logre ausentarlo de los ambientes escolares.

La metodología es autoritaria y vertical. Las relaciones entre profesor y alumno son relaciones de obediencia donde no se excluye el castigo corporal si las circunstancias lo requieren, por aquello de que quien bien te quiere te hará llorar y de que la paz se consigue después de un esfuerzo, aun doloroso. El clima de la clase, es el centrado en el profesor, y de hecho, la ausencia de interacción entre los alumnos.

Se considera un clima pacifista aquel que no estorbe la labor del profesor, que mantenga el orden dictaminado y que permita transmisión de los contenidos curriculares sobre aspectos de la paz: su definición, la historia y la naturaleza de los movimientos pacifistas, incluyendo la biografía de sus protagonistas. La organización escolar se centrará en el aula. No necesitará salir de la misma ni se planteará la concienciación de adultos, ni el diseño de programas relativos al incremento de la educación popular, utilizando las actividades extraescolares, ni el contacto con movimientos cívicos o de barrios. Se circunscribe a la educación formal.

La concepción curricular entenderá que la educación pacifista puede tratarse como una asignatura integrada en el conjunto del currículo, sin relaciones especiales inter disciplinares que atraviesan las grietas del programa curricular. En resumen, el modelo técnico-positivista de educación para la paz es: tradicional, reduccionista, cognoscitivo y violento.

Modelo hermenéutico: lo más importante es la introducción del sujeto en la interpretación de los hechos sociales.

Según Rodríguez (1996), por hermenéutica se ha entendido la técnica y el arte de la interpretación textual, el enfoque hermenéutico propone las tareas de interpretación, comprensión, significado y acción en contradicción con el enfoque positivista, que propone la explicación, predicción y control. El enfoque interpretativo exalta la potencialidad creadora del individuo e interpreta el concepto de ciencia y amplía el ámbito científico al terreno social, moral y humano en general.

Según este enfoque, las características relativas a la educación para la paz, son:

- *Tipo de Hombre:* el que Mardones (1985), llama intersubjetivos. Una persona que cuenta con el juicio de los demás será pacífico, aquel que sabe interpretar de los otros, el que sepa respetar las diferencias, proponer su opinión a los otros y sacar lecciones del contraste de pareceres.
- *Concepto de paz coherente con este modelo:* no es la paz puramente negativa o ausencia de guerras físicas. Extiende la idea de guerra hasta donde llegue la falta de diálogo y de armonía personal. Se enfatiza la importancia de los sujetos, defiende la no violencia personal, aquella que ofende al prójimo, al otro sujeto. No abarca el contexto político, sin embargo lo critica, y lo hace responsable del mal, Uno que es en la mente de los hombres donde se producen las guerras.
- *Concepto de educación para la paz:* consistirá en un proceso de limpieza personal o subjetiva si todos los hombres alcanzan una conciencia pacifista, la humanidad experimentaría un cambio sustancial. No se trata de transformar el mundo sino de resolver problemas modestamente.
- *Fines y valores: no son aceptados tal cual vienen preestablecidos por las autoridades o por las sociedades:* Este modelo llegará a plantearse, al menos teóricamente, el problema de la desobediencia fiscal, civil, laboral, entre otros.

Este enfoque hermenéutico problematiza lo externo y no lo acepta como absoluto, lo relativiza. Los valores más acordes de este modelo son los que se derivan del intersubjetivismo, como el diálogo, la interacción, la participación entre alumnos, la fraternidad y compañerismo, el internacionalismo, la unidad de género humano y, por tanto, entre condiscípulos y maestro, la democracia, la convivencia respetuosa y justa entre iguales, el respeto a los derechos humanos, la escucha y la comprensión.

Concepto y aceptación de conflicto es admitido como positivo, pues el contraste de pareceres enriquece la personalidad. Al analizar la interac-

ción entre las personas protagonistas del aula, como son los estudiantes y los profesores: fácilmente se descubre que en algunas ocasiones esa interacción se da entre personas con objetivos incompatibles.

Con respecto a la metodología: se potencian los procedimientos derivados de los valores, como por ejemplo: el trabajo en equipo, las asambleas, juegos de paz o cooperativas, intercambio epistolar visitas a otras naciones o colegios. Estrategias didácticas que impliquen deliberación y reflexión o resalten el puerocentrismo: debates, discusiones, mesas redondas, dramatizaciones. La relación entre profesor y alumno será horizontal, no directivista. El profesor será un orientador y el alumno no se sentirá custodiado, se procurará que el clima de la clase sea alegre y de compañerismo. Se tomará decisiones entre todos y se crearán situaciones donde la clase sea gestionada autónomamente.

La organización escolar: fundamentalmente se centrará en la clase y en la educación reglada. La concepción curricular: consideración de la EPP como parte de la moral y como medio transversal que debería invadir todo el currículo, mediante la inserción de los valores y del talante pacifista, en todas las asignaturas principalmente en la religión y en la ética, pero no exclusivamente de estas. En resumen, el modelo hermenéutico es cognoscitivo-afectivo, deliberativo e interactivo.

Modelo sociocrítico o comunicativo: Este modelo se encuentra dentro de la teoría crítica, la cual es una ciencia que nace como reacción al positivismo. Desea completar las lagunas del enfoque hermenéutico. La educación y la pedagogía han recabado de la teoría crítica un fenomenal punto de apoyo para iniciar un desarrollo liberador de sus tradicionales planteamientos educativos. La teoría crítica de la educación es una reflexión seria que intenta comprender la realidad socio educativa, para potenciar los planteamientos de justicia y de racionalidad humana que demandan las ciencias sociales donde la pedagogía se ubica (Rodríguez, 1996).

Carr y Kemmis (1988), manifiestan que la teoría educacional debe cumplir cinco grandes requisitos:

- Rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad: la educación no puede contemplar desde un prisma puramente técnico todas las cuestiones educativas

- Utilizan las categorías interpretativas de los docentes, si la investigación educativa quiere conseguir una autonomía propia y distintiva, debe arraigar en el autoentendimiento de los practicantes de la educación.
- Saber que el enfoque interpretativo necesita algunos complementos, pues ningún autoentendimiento de los profesores está libre de error. De allí que es necesario distinguir las interpretaciones ideológicamente distorsionadas de las que no lo están.
- Identificar aquellos aspectos de orden sociopolítico que frustran la consecución de fines racionales y justos.
- Defender la unión dialéctica entre teoría y práctica, de tal manera que los investigadores educativos sean capaces de informar y guiar las prácticas de los educadores, indicando qué acciones deben emprender para superar los problemas descubiertos en la praxis escolar.

El contenido de la teoría social crítica es el fin último de una filosofía social: la comprensión filosófica de la acción de los hombres en cuanto miembros de una comunidad, señala Mardones (1985). En el mismo tren de pensamientos, Rodríguez (1996), afirma que el fin de la teoría social crítica viene a coincidir con el objetivo final de la EPP o mejor, con lo que actualmente se llama investigación para la paz. La teoría crítica pensada por los filósofos de Frankfurt busca una sociedad sin injusticia, donde las personas tengan dominio sobre sus vidas.

No es el pensamiento hipotético-deductivo, ni la inducción simple y llana quienes guían la investigación de la teoría crítica, sino un pensamiento en proceso nacido de las situaciones visualizadas en el presente y proyectadas hacia un futuro, mediante la confección de una imagen prometedora e impulsora de luchas por justicia e igualdad.

La EPP, en definitivo, consiste en analizar este mundo en que vive el hombre, pasarlo por la crítica reflexiva emanada de los valores propios de una cosmovisión pacifista y lanzar a los individuos a un compromiso transformador, movidos por el análisis crítico.

Por otra parte, se menciona la acción comunicativa sobre la que ha escrito en profundidad y en extensión Habermas (1984), donde expresa la

fundamentación de la sociología o del hecho social o cómo obrar justamente en la sociedad, se encuentra en la teoría de la comunicación entendida como una pragmática formal de la acción comunicativa.

En la teoría Habermasiana, una estructura racional que contiene un principio moral, el de la coacción, y al mismo tiempo, el diálogo, exige la presencia de situaciones ideales, entre ellas:

- Una situación ideal de la sociedad. No se concibe posibilidad de diálogo donde no exista permisividad para entablar conversaciones donde, no exista libertad de expresión, donde no exista democracia absoluta para comunicar su palabra cada uno de los interlocutores.
- Una situación de simetría entre los participantes. Tampoco existe diálogo, si un participante se considera superior al otro existiría monólogos, información unidireccional y autoritaria. El diálogo requiere igualdad en los expositores de razones.
- Una situación de justicia y de solidaridad: la acción comunicativa y el consenso, en cuanto acciones sociales, implican una situación humana que permite la igualdad, la solidaridad y la cooperación para buscar una alternativa a la búsqueda de soluciones, son cualidades de una sociedad justa. Verdad, libertad y justicia están, pues implicadas en el diálogo en la comunicación, en el consenso.

En relación con lo anterior, Rodríguez (1996), afirma que la teoría y práctica están enlazadas dialécticamente. El principio consensual supone una sociedad buena. Una comunicación que sea discursiva, a través del lenguaje, dialécticamente interactiva, argumental y con valor universal implica transubjetividad, ausencia de violencia o de coacción, una estructura racional que se manifiesta en la triple situación de verdad o rectitud, justicia y libertad.

Una comunicación así entendida lleva en su seno el germen de una sociedad que admite los conflictos, con capacidad de regularlos no violentamente, sino racionalmente, es decir, usando la fuerza de la razón y no la razón de la fuerza. Lleva, pues en su planteamiento, la idea y la exigencia de la paz. En síntesis, la educación para la paz es un proceso que fomenta la lucha no violenta por la verdad, por la justicia y por la libertad.

Las ideas precedentes han intentado demostrar con la descripción de la racionalidad comunicativa que la educación para la paz consistirá en la organización de la lucha para conseguir un estado de comunicación, una racionalidad comunicativa o de consenso.

Las características más significativas del modelo socio crítico o comunicativo para la EPP son las siguientes:

- *Tipo de Hombre:* Transubjetivo, es un sujeto que reconoce a las cosas ubicadas en la sociedad, en el mundo de la vida, dándole sentido desde el valor de sus creencias y desde su peculiaridad personal. Reconoce a otras personas con los mismos derechos y obligaciones que el, establece relación con los demás y fruto de esa transubjetividad extrae nuevas síntesis o verdades originales, distintas de sus extremos y usa el pensamiento dialéctico.
- *Concepto de paz positivo:* Se tratará de lograr una comunicación global y exige ausencia total de violencia o coacción para poder entablar el diálogo, del mismo modo habrá que eliminar a todo tipo de violencia para que prospere la paz. Ni violencia física ni estructural. Educación para la paz, será el proceso que ayude a liberar al individuo y a la sociedad, buscará la justicia social desde la satisfacción de encontrarse a si mismo, como individuo, justo y equilibrado.
- *Fines y valores:* El modelo comunitario de racionalidad se opone al técnico y complementa, corrigiendo, al interpretativo. El hombre de la racionalidad comunicativa tiende hacia el gran fin de la comprensión y del diálogo con todos y con todo. Dirige su atención hacia el consenso, donde el interés individual coincidirá con el interés general. Los valores que se priorizarán son la solidaridad radical (socio centrismo), la colaboración, cooperación, el diseño conjunto y en equipo, discusión y el debate de razones, reflexión deliberada. Una comunicación que conlleva la verdad, justicia y libertad que conduce también a la defensa de valores emancipatorios. El conflicto existe, se acepta como positivo y se regula no violentamente. El conflicto educa, porque su solución demanda respeto, diálogo y convivencia.

- *Metodología:* Aquí se resaltan aquellas estrategias que se encuentran en la investigación acción, utiliza las categorías interpretativas.
- *La investigación acción parte de la práctica de los hechos, de los problemas reales, guía y orienta esa práctica para enriquecer dialécticamente, la teoría educativa:* El profesor es investigador y se plantea el compromiso sociopolítico. El alumno, es otro participante en la investigación. El clima de la clase es de interacción investigadora.
- *La organización escolar:* La EPP desde la orientación de este tercer modelo, el sociocrítico, se consigue tanto o más que en el aula, en las situaciones extraescolares.
- *Concepción curricular:* No a la asignación. Importancia de las actividades y proyectos extraescolares. Elaboración de programas de concienciación para intervenir con ellos en el mundo adulto.

En conclusión, el modelo socio crítico de la EPP parte del conflicto, es dialéctico, global, comunicativo y emancipador.

CONFLICTO EN EL AULA Y ACCIÓN DEL DOCENTE

En atención a Rodero (1996), tradicionalmente se ha pensado que las nuevas generaciones son más problemáticas y conflictivas que las anteriores, y que tanto el clima social como el escolar siempre fue mejor en cualquier tiempo pasado. Pareciera que la escuela fuese un ámbito cada vez más conflictivo, que los alumnos y alumnas causan graves problemas y que el profesor y la administración en su conjunto carecen de la capacidad de respuesta para hacer frente a tales situaciones. Estos argumentos refieren a una problemática general en los sistemas educativos de los países.

Sin embargo, Esteve (1999), plantea que el tema de la violencia en las instituciones escolares es más importante por sus efectos sobre la seguridad y confianza de los profesores en sí mismos, en el plano psicológico; que por su incidencia real cuantificable, aparentemente los conflictos de disciplina aparecen habitualmente señalados por los profesores como uno de los problemas centrales de las escuelas, pues es difícil que un profesor reconozca individualmente que tiene problemas con su clase.

Por otra parte, Rodero (1997), define la situación planteada con la palabra confusión, y afirma que los profesores y responsables se encuentran sin criterios claros a la hora de actuar y con visiones parciales e inexactas de los problemas, así como de sus consecuencias a la hora de diagnosticar. Se oscila entre el autoritarismo vergonzante, impregnado de autoculpabilidad y un *laissez-faire* que encubre una situación de desconcierto y falta de recursos. En las instituciones consideran que el problema está en el alumno o en el medio familiar y social del que proviene.

Esta situación desvinculante provoca cierta parálisis individual e instruccional a la hora de actuar. En algunos centros parecería que los profesores asistieran impávidos a su progresiva pérdida de control de las situaciones de clase y que hubieran perdido el interés o la capacidad de reaccionar.

Igualmente, la conflictividad escolar genera diversas consecuencias negativas a los centros escolares. La primera y más evidente, es la disminución del rendimiento escolar, de la capacidad de producir aprendizaje en el aula, sumándole a esto, el rol que desempeña el docente en el aula, que pasa a ocupar la mayor parte de su tiempo no en enseñar, o en facilitar el aprendizaje autónomo en el aula, sino en controlar y sancionar, o adoptar una actitud de indiferencia y desvinculación de la clase.

En torno a los argumentos anteriores, es necesario destacar que educar en el conflicto requiere una definición del conflicto basada en las necesidades de los implicados, y en el aula estas necesidades tienen un carácter universal, de allí que se pueden distinguir dos tipos de conflictos:

- El conflicto que fácilmente podemos indicar produce una alteración del ritmo del aula o del centro, tiene consecuencias negativas visibles y se suelen saldar con algunos perjuicios, y con algún tipo de sanción (Rodero, 1997).
- Conflictos invisibles, no se les suele prestar atención con la misma frecuencia, ya que no atentan directamente contra los profesores y/o la institución, sino que afectan frecuentemente a las necesidades de los alumnos por dejar de adecuarse a los objetivos institucionales o escapan de su interés.

En términos generales, son vistas como conflictivas dentro del aula, las situaciones que interrumpen la tarea deseada por el profesor para el mo-

mento (necesidad del rendimiento) o que cuestionan su autoridad (necesidad de poder), Rodero (1997). En este momento cabe preguntarse: ¿Cómo intervenir en los problemas?.

La respuesta alude a las consideraciones del mismo autor, ante la necesidad de asumir técnicas que generen cambios de las actitudes, entre las cuales pueden mencionarse el crecimiento personal: Ciertas habilidades sociales y actitudes personales del profesor son importantes para el aprendizaje de la resolución de los conflictos en el aula. Martínez (1991), en el fondo trata de suponer que solo incidiendo sobre los propios valores y actitudes del profesorado seremos capaces de incidir también sobre el contexto en el cual éste ejerce su función y, en definitiva sobre el desarrollo y cultivo de determinados valores, actitudes y normas en el alumnado.

Rodero (1997), manifiesta que la práctica docente se basa más en la dominación que en el diálogo. La autenticidad y la coherencia requiere un proceso de crecimiento personal del profesor (a) como complemento del trabajo técnico, por lo tanto es importante cultivar: la capacidad de escuchar, desarrollo de la autoestima propia para poder estar con el grupo sólidamente asentado en la propia personalidad, confianza en las capacidades y las personas de los alumnos y alumnas, sinceridad y autoestima ante el grupo a la hora de manifestar sentimentalmente, reconocer con sus ideas, tolerancia y flexibilidad normativa, empatía, para poder sintonizar con los puntos de vista, vivencias, problemas, perspectivas, de la clase, aceptación incondicional de los alumnos, estímulo hacia los alumnos.

ACEPTACIÓN DEL ALUMNO COMO PERSONA LA RECIPROCIDAD DE DE-RECHOS Y DEBERES

Si no se reconoce el plano humano y el derecho de respeto a su dignidad a los alumnos, difícilmente se podrá construir en las alumnas y alumnos actitudes de aprecio mutuo, respecto a los otros y dedicación a la comunidad. Una autoestima alta sólo puede construirse sobre la base del respeto y la aceptación de los alumnos tal como son, y no como nos gustaría que fueran.

Al establecer las normas para la clase se debe pensar también, que dichas normas sean válidas para nosotros mismos, de esa forma los niños puedan experimentar y desarrollar la actitud de reciprocidad.

Los niños necesitan aprender los límites reales existentes en cada situación regular de la vida del aula, por medio de normas dialogadas y razonadas a los alumnos y alumnas que provienen de numerosos conflictos y les sirve para aprender a respetar los derechos de los otros y auto controlar su actividad, de manera que sus relaciones sean de mejor calidad. Las normas deben ser claras y explícitas, para que los niños aprendan a prever las consecuencias de sus actos, cuando no se tienen normas claras y estables, la clase se ve sumida de una inestabilidad normativa, que desorienta a los alumnos y alumnas y les impide progresar en el autocontrol.

TRANSFORMAR EL AULA

Es necesario generar transformaciones múltiples en el medio escolar, empezando por el aula, creando así, un contexto educativo más adecuado para el trabajo de conflictos. El trabajo con los conflictos se hace sobre todo antes, no durante su desarrollo. En oportunidades los conflictos son innecesarios y genuinos, lo cuales según Lederach (1989), forman un todo que es la dinámica y la estructura del problema.

Lo que se pretende lograr no es suprimir los conflictos, sino facilitar que sean positivos, eliminar los malos funcionamientos es hacer buenos conflictos. Existen conflictos dentro de las Escuelas, basadas en discrepancias de intereses, necesidades y deseos opuestos entre profesores y alumnos. La cuestión no es suavizarlas, apaciguarlas, ocultarlas, eliminarlas; sino, hacer para que no dañen la interdependencia del grupo de manera definitiva, para que el problema de fondo avance y se cree un nuevo equilibrio de convivencia en conflicto, siempre inestable, pero más sólido.

RESORTES METODOLÓGICO-EPISTÉMICOS

Para llegar a los resultados presentados en esta experiencia, se recurrió a la metodología constructivista cualitativa, por orientarse ésta a describir e interpretar los fenómenos sociales y, por consiguiente, los educativos. Se interesa por el estudio de los significados e intenciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales (La Torre y otros, 2003). Aunado a esto, se sirve de palabras y acciones para el estudio de dichas situaciones, tal y como son construidas y expresadas por los participantes (May Kut y Morehouse, 1994).

En esta dirección metodológica conocimiento y verdad son creados, no descubiertos, en el contacto directo con los informantes (observación no participante) y en la interacción cara a cara (entrevista).

En este orden de ideas, el presente trabajo se propone penetrar con carácter sistemático en los fenómenos institucionales de la práctica pedagógica de la II etapa de la educación básica, a fin de explorarlos, analizarlos, reflexionar sobre ellos y categorizarlos para mostrar su complejidad, dentro de los lineamientos teóricos y didácticos de una formación para la paz, en sintonía con Anguera (1995: 514), quien afirma:

La metodología cualitativa es una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad siempre compleja, y presa de la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistematizada de datos, categóricos por naturaleza, y con independencia de su orientación, preferentemente ideográfica y procesal, posibilite un análisis exploratorio de reducción de datos, de toma de decisiones, evaluativo, que dé lugar a la obtención del conocimiento válido con suficiente potencia explicativa, acorde en cualquier caso, con el objetivo planteado y los descriptores e indicadores a los que tuvieran acceso.

RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para la recolección de información se emplearon las técnicas siguientes:

1.- Observación no participante, para recabar datos que se precisan con respecto al tipo de estrategias aplicadas por los docentes, relacionadas con la formación para la paz y para identificar el código de valores manifestados por los estudiantes.

En este tipo de observación el investigador no se involucró directamente en el desarrollo de los eventos, sino que actuó como un agente observador externo (Lúquez, 2001).

2.- Entrevista semiestructurada y abierta, destinada a identificar el modelo pacifista implícito en el ejercicio docente para el tratamiento de situaciones de conflictos escolares tendentes a la formación para la paz.

El desarrollo de estas técnicas requirió la aplicación de los instrumentos siguientes:

1.- Se empleó un registro de observación (A) que permitió capturar los datos referentes a las estrategias didácticas empleadas por los docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje.

2.- En la entrevista semiestructurada abierta (B) se registraron los datos aportados por los docentes en cuanto a los modelos pacifistas.

ESCENARIOS OBSERVACIONALES Y SUJETOS INFORMANTES

Para la recolección de los datos se seleccionó de manera intencional las escuelas básicas Juan Pablo Pérez Alfonzo, Julio César Borges Duarte y Julio Maldonado. Específicamente se trabajó con la II etapa de educación básica en dichas instituciones. Como informantes actuaron los docentes y alumnos cursantes del 4to, 5to y 6to grado. Se aclara que el motivo de selección de la II etapa para el estudio se debe a referentes documentales e informaciones cotidianas, que dejan ver en esta etapa educativa el inicio de conflictos en los niños y, en consecuencia, la definición de comportamientos decisivos en la estructuración de su personalidad y que en las primeras edades no siempre los niños tienen la capacidad de pensar por sí mismos (Naval, 1995).

ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Se aclara que para el análisis de la información se empleó el modelo integrado de técnicas cualitativas y cuantitativas, según se describe a continuación: la información recogida en el registro de observación (A) se codificó atendiendo a las categorías orientadoras del estudio, a objeto de efectuar el análisis de los datos mediante procedimientos descriptivos (determinación de frecuencias y porcentajes).

Respecto a la información obtenida mediante la entrevista semi-estructurada abierta (B), una vez realizada las sesiones, se procedió a transcribir las grabaciones para el posterior análisis de contenido, del cual se derivaron categorías representativas de la situación problema. Este análisis es de tipo cualitativo exclusivamente. Para la definición de estas categorías se empleó el método comparativo continuo de Glasser y Strauss (1967),

a partir del descarte y saturación de la información según su estado de ocurrencia (Lúquez, 2001).

Dicho procedimiento atendió a la metodología sugerida por Rodríguez y otros (1996) quienes plantean que en el análisis concurren tareas de reducción de datos, división o segmentación, síntesis y agrupación de la información recabada, respectivamente, a partir de la descripción siguiente:

- Tarea Reducción de datos: Incluye la simplificación, resumen o selección de la información para hacerla manejable. Esto implicó el descarte y selección para el análisis del material informativo recogido, teniendo en cuenta determinados criterios teóricos, llegándose así a la segmentación en unidades o categorizaciones (agrupamiento).
- Tarea División o segmentación de la información en categorías de acuerdo con los elementos característicos que definen el modelo de paz predominante en el ejercicio docente para el tratamiento de situaciones de conflictos en la escuela.
- Tarea Síntesis y agrupación: consiste en la sistematización de los datos mediante la identificación y clasificación de los elementos pacifistas que están estrechamente unidos en una síntesis conceptual después de un meta-análisis categorial (información contenida en varias categorías con significados comunes).

Luego del análisis e interpretación y discusión de la información, ésta se comunica en tablas de información y gráficos para facilitar su comprensión y visualización. Posteriormente se dio respuesta a los objetivos mediante las conclusiones del estudio.

CAPÍTULO III

REFLEXIONES EN TORNO A LA EXPERIENCIA

RESULTADOS

En este capítulo se analizan y discuten los resultados del proceso de recolección de datos, obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos descritos en el capítulo anterior. A tal efecto, la información se analizó siguiendo el orden de presentación de las categorías: Código de valores que predomina en los estudiantes, estrategias didácticas aplicadas por los docentes en su praxis y modelo pacifista en la práctica de la paz, con sus respectivas propiedades y subpropiedades.

Asimismo, el análisis de los resultados se hizo comparando las frecuencias relativas y los totales de las respuestas obtenidas en los cuestionarios aplicados a docentes y alumnos, las cuales fueron organizadas en una serie de tablas construidas por sub-propiedades y categorías. Posteriormente, se realizó la discusión de resultados, conjugando la opinión de la investigadora con las bases teóricas que soportaron el estudio.

Seguidamente se presentan las tablas y gráficos correspondientes a los resultados obtenidos con la aplicación del registro de observación, a través del instrumento (A).

Categoría: Estrategias didácticas aplicadas por los docentes en su praxis para la interiorización de la paz como saber social.

Propiedad: Estrategias conceptuales o declarativas.

Tabla 1: Sub propiedad: Construcción conceptual

Alternativas	1º Proceso Observado	2º Proceso Observado	Total	
			fa	%
Siempre	5	2	7	38,89
Algunas veces	2	2	4	22,22
Nunca	2	5	7	38,89
Total			18	100,00

Fuente: Registro de observación. Instrumento A (Reyes y Lúquez, 2006).

Muestra la tabla 1, referente a la construcción conceptual, que, en un 38,89% de las observaciones realizadas, los docentes siempre hacen que los niños se interesen por el desarrollo de temáticas en actividades grupales dentro del aula y los orientan a realizar esquemas conceptuales relacionados con la teoría dada en clase, mientras otro porcentaje igual (38,89%) reporta que esto nunca se hace, y algunas veces se lleva a cabo de acuerdo al 22,22% de las observaciones.

Ante la ambigüedad de esta situación, representada por el 60,11% de las observaciones de las alternativas algunas veces y nunca, se infiere que en el proceso de aprendizaje se adolece de estrategias didácticas potenciadoras de la comprensión y construcción de conceptos de valores, implicados en el pensamiento y comportamiento estudiantil (Puig, 1985), los cuales son necesarios para la interiorización de valores.

Tabla 2: Sub propiedad: Análisis de conflictos

Alternativas	3º Proceso Observado	4º Proceso Observado	Total	
			fa	%
Siempre	3	2	5	27,78
Algunas veces	4	3	7	38,89
Nunca	2	4	6	33,33
Total			18	100,00

Fuente: Registro de observación. Instrumento A (Reyes y Lúquez, 2006).

Se presenta en la tabla 2, con relación al análisis de conflictos, que, según el 38,89% de las observaciones realizadas, los docentes algunas veces aprovechan actividades escolares para el desarrollo del pensamiento crítico en los niños con el fin de analizar las situaciones o problemas de los demás y del entorno; sin embargo, el 33,33% reporta que esto nunca se hace, y siempre se realizan estas actividades, de acuerdo al 27,78% de las observaciones.

Lo anterior evidencia que los docentes desaprovechan las oportunidades dentro del aula para estimular iniciativas de solución de conflictos ocurridos en el hogar, la escuela o la comunidad, dejando de utilizar, como plantea Bethencourt (1998), procedimientos no violentos, creativos y efectivos, como manera de apartarlos del desconcierto, inestabilidad, agresividad o algún otro sentimiento relacionado con la pérdida de un derecho provocado por el conflicto; lo cual obviamente conspira contra la interiorización de sentimientos análogos con la vivencia de la paz en el proceso de aprendizaje.

Tabla 3: Sub propiedad: Pensamiento crítico

Alternativas	5º Proceso Observado	6º Proceso Observado	Total	
			Fa	%
Siempre	3	3	6	33,33
Algunas veces	1	4	5	27,78
Nunca	5	2	7	38,89
Total			18	100,00

Fuente: Registro de observación. Instrumento A (Reyes y Lúquez, 2006).

Con respecto al pensamiento crítico, la tabla 3 revela, de acuerdo al 38,89% de las observaciones que, los docentes nunca analizan con los niños situaciones relacionadas con incumplimiento de actividades escolares para su discusión colectiva ni emplea lecturas críticas sobre noticias de periódicos para el estudio de problemáticas regionales; en tanto un 33,33% indica que siempre el docente aplica estas estrategias, y según el 27,78% de las observaciones algunas veces las aplica.

Esta situación se contrapone a lo planteado por Puig (1985), al considerar al docente como el agente promotor de discusión, crítica y autocrítica, con el fin de entender las razones que tienen todos los implicados en una situación determinada y comprometerse a mejorar la realidad, pues la valoración crítica es fundamental para despertar el compromiso hacia la acción; procesos éstos que pasan desapercibidos en el contexto escolar estudiado.

Categoría: Estrategias didácticas aplicadas por los docentes para la interiorización de la Paz.

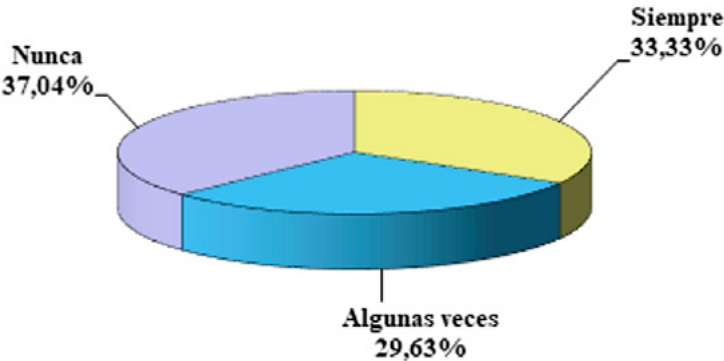
Propiedad: Estrategias conceptuales o declarativas.

Tabla 4: Integración de datos

Procesos Observados							Total	
Alternativas	1	2	3	4	5	6	fa	Fr
Siempre	5	2	3	2	3	3	18	33,33
Algunas veces	2	2	4	3	1	4	16	29,63
Nunca	2	5	2	4	5	2	20	37,04
Total							54	100,00

Fuente: Registro de observación. Instrumento A (Reyes y Lúquez, 2006).

Gráfico 1: Frecuencia del uso de las estrategias conceptuales o declarativas en la praxis del docente para la interiorización de la paz



Fuente: Registro de observación. Instrumento A (Reyes y Lúquez, 2006).

La tabla 4 y gráfico 1, presenta los resultados globales de las observaciones realizadas con respecto a la propiedad: estrategias conceptuales o declarativas, aplicadas por los docentes en su praxis, evidenciándose en un 37,04% de dichas observaciones que nunca los docentes utilizaron estrategias de construcción conceptual, de análisis de conflictos ni de pensamiento crítico, mientras otro 33,33% siempre las utilizó y un 29,63% algunas veces hizo uso de las estrategias conceptuales o declarativas.

A tenor del 66,67% que engloba las alternativas nunca y algunas veces se manifiesta que, en su mayoría, los docentes emplean pocas estrategias didácticas que susciten actitudes en los niños hacia las actividades académicas realizadas en el aula, ni la realización de esquemas conceptuales, tampoco utilizan, como recursos, la lectura sobre noticias periodísticas para la discusión o el análisis de problemas que surjan en su entorno, y los relacionados con el incumplimiento de tareas escolares, para generar aprendizajes significativos.

Estos resultados poco pueden generar riqueza conceptual en los niños de la segunda etapa de educación básica, pues este conocimiento es manejado desde una lógica reproductiva o memorística en lugar de promover asimilación sobre el significado de información nueva para la comprensión mediante el uso de conocimientos previos, según lo consideran Díaz y Hernández (1998). Como se observa, para estimular este tipo de conocimiento, el docente requiere de estrategias que lleven a los alumnos a organizar y estructurar correctamente materiales escritos por si mismos, situación que pasa desapercibida en los ambientes escolares investigados.

Propiedad: Estrategias procedimentales.

Tabla 5: Sub-propiedad: Fomento de la comunicación

Alternativas	7º Proceso observado	8º Proceso observado	Total	
			Fa	%
Siempre	4	6	10	55,56
Algunas veces	2	3	5	27,78
Nunca	3	0	3	16,67
Total			18	100,00

Fuente: Registro de observación. Instrumento A (Reyes y Lúquez, 2006).

Muestra la tabla 5, referente al fomento de la comunicación, que en un 55,56% de las observaciones realizadas, los docentes siempre antes de iniciar las clases destinan tiempo para conversar con todo el grupo, utilizando el diálogo, como vía para la búsqueda de acuerdos, mientras otro 27,78% reporta que estas estrategias algunas veces las aplican, y nunca se llevan a cabo, de acuerdo al 16,67% de las observaciones.

En este contexto, la situación es favorecida por la actitud que asume el docente, pues, siguiendo a Puig (1985), la comunicación es difícil practicarla sin la colaboración explícita del maestro, ya que aprender a hablar y a comprender requiere de situaciones reales en donde ambos ejercicios se puedan poner en práctica; sin embargo una significativa ponderación deja ver que no siempre la comunicación acompaña al proceso de aprendizaje, poniendo en desventaja la educación en valores que según Puig (1985), es su elemento más significativo.

Tabla 6: Sub-propiedad: Fortalecimiento de la cooperación

Alternativas	% Proceso observado	10° Proceso Observado	Total	
			fa	%
Siempre	7	6	13	72,22
Algunas veces	1	1	2	11,11
Nunca	1	2	3	16,67
Total			18	100,00

Fuente: Registro de Observación. Instrumento A (Reyes y Lúquez, 2006).

Se presenta en la tabla 6, con relación al análisis del fortalecimiento de la cooperación, que, según el 72,22% de las observaciones realizadas, los docentes siempre evitan despertar actitudes competitivas negativas entre los niños, brindándoles orientación pedagógica en situaciones de aprendizaje cooperativo; sin embargo, el 16,67% reporta que estas estrategias nunca se llevan a cabo, y algunas veces se comportan de esta manera, de acuerdo al 11,11% de los procesos observados.

Lo anterior coincide con lo planteado por Bethencourt (1998), para quien el docente tiene el rol de producir un clima cooperativo en la escuela, donde los problemas se enfrenten de manera igual, por equipos de trabajo en la dinámica cotidiana, buscando el bienestar colectivo. La alta frecuencia que

presenta la alternativa siempre deja ver un balance positivo de las estrategias didácticas hacia el acercamiento de los niños entre sí, dejando a un lado la discriminación; lo cual constituye una ventana de entrada a los valores de Paz.

Tabla 7: Sub-propiedad: Transformar el conflicto

Alternativas	11º Proceso observado	12º Proceso observado	13º Proceso observado	Total	
				fa	%
Siempre	2	0	3	5	18,52
Algunas veces	2	3	2	7	25,93
Nunca	5	6	4	15	55,56
Total				27	100,00

Fuente: Registro de observación. Instrumento A (Reyes y Lúquez, 2006).

Con respecto a la estrategia transformar el conflicto, la tabla 7, revela, de acuerdo al 55,56% de las observaciones, que los docentes nunca se interesan ante situaciones que afectan la normalidad del trabajo escolar, tampoco orientan la investigación en el aula sobre conflictos propios de la comunidad, ni idean estrategias para convertir los problemas que se presentan en experiencias significativas de aprendizaje, otro 25,93% indica que algunas veces el docente aplica estas estrategias, y según el 18,52% de las observaciones siempre las aplica.

Lo antes señalado, refleja discrepancia con los planteamientos de Bethencourt (1998), para quien los conflictos forman parte de la práctica educativa, por lo que es necesario equilibrar los aspectos negativos de los conflictos con los positivos, pues se debe enseñar a los estudiantes que el desarrollo de la vida humana enfrenta conflictos con la naturaleza, con otras personas o grupos y consigo mismo. En tal perspectiva, la realidad observada discrepa de estrategias didácticas que tratan los conflictos como posibilidad de creación humana de sus resoluciones.

La tabla 8, referente a las soluciones creativas, muestra que, en un 38,89% de las observaciones realizadas, los docentes nunca emplean estrategias de represión ante niños involucrados en conflictos, ni estimulan a los educandos a prestar servicios de mantenimiento en el ambiente escolar, mientras otro 33,33% reporta que esto siempre se hace, y algunas veces se lleva a cabo de acuerdo al 27,78% de las observaciones.

Tabla 8: Sub-propiedad: Soluciones creativas

Alternativas	14º Proceso observado	15º Proceso Observado	Total	
			fa	%
Siempre	1	5	6	33,33
Algunas veces	4	1	5	27,78
Nunca	4	3	7	38,89
Total			18	100,00

Fuente: Registro de observación. Instrumento A (Reyes y Lúquez, 2006).

Lo anterior es coincidente con lo sugerido por Puig (1985), pues el docente debe excluir de sus estrategias las concepciones extremadamente autoritarias, basadas en valores absolutos y en relaciones que nieguen la libertad del niño o que le impidan conducir su vida. No obstante esta situación, los niños no reciben estímulo docente para beneficiar con aportes el ambiente escolar; develándose así procedimientos de corte tradicional en el momento de enfrentar conflictos en la práctica pedagógica.

Tabla 9: Sub-propiedad: Contextualización

Alternativas	16º Proceso observado	17º Proceso observado	18º Proceso Observado	Total	
				fa	%
Siempre	0	0	1	1	3,70
Algunas veces	4	4	3	11	40,74
Nunca	5	5	5	15	55,56
Total				27	100,00

Fuente: Registro de observación. Instrumento A (Reyes y Lúquez, 2006).

Se presenta en la tabla 9, con relación a la contextualización, que, según el 55,56% de las observaciones realizadas, los docentes nunca comparten la discusión de los problemas del entorno con actores de la comunidad para la búsqueda de soluciones, tampoco centran el trabajo del aula en el contexto social-cultural donde se encuentra el educado, ni aprovechan los planteamientos de los niños para generar discusiones sobre temas propios del entorno; sin embargo el 40,74% reporta que estas

estrategias algunas veces se realizan, y siempre se llevan a cabo estos procesos de acuerdo al 3,7% de las observaciones.

Este aislamiento del entorno en la práctica pedagógica contradice las sugerencias de Puig (1985), para quien el docente debe enseñar y practicar los valores en el contexto en el que se encuentra, a fin de adaptar progresivamente la acción educativa al entorno social, lo que indudablemente contribuiría a la identificación de los alumnos con los problemas que les son cercanos, y estar en capacidad de aportar soluciones correctas a los conflictos de la comunidad en la que se desenvuelven.

Categoría: Estrategias didácticas aplicadas por los docentes para la interiorización de valores

Propiedad: Estrategias procedimentales

Tabla 10: Integración de datos

	Procesos Observados													Total	
	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	fa	fr	
Siempre	4	6	7	6	2	0	3	1	5	0	0	1	35	32,41	
Algunas veces	2	3	1	1	2	3	2	4	1	4	4	3	30	27,78	
Nunca	3	0	1	2	5	6	4	4	3	5	5	5	43	39,81	
													108	100,00	

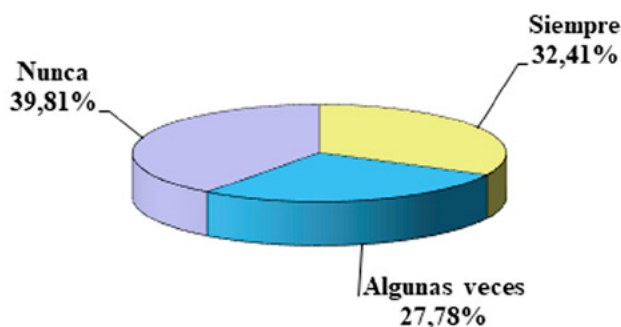
Fuente: Registro de observación. Instrumento A (Reyes y Lúquez, 2006).

La tabla 10 y el gráfico 2 permiten visualizar, en cuanto a las estrategias procedimentales aplicadas por los docentes en su praxis, como en un 39,81% de las observaciones realizadas los docentes nunca promueven el fomento de la comunicación, el fortalecimiento de la cooperación, tampoco buscan transformar el conflicto, ni proponer soluciones creativas, actuando al margen de la contextualización; sin embargo, en otro 32,41% dieron muestra de emplear siempre este tipo de estrategias y en un 27,78% se apreció que algunas veces usó estrategias procedimentales durante los procesos observados.

De lo anterior se infiere que la mayor parte de los docentes nunca práctica el diálogo con sus alumnos, para evitar desacuerdos, comportándose

indiferente ante situaciones que interfieren en el trabajo escolar, así como tampoco guía la investigación, el trabajo en equipo, descuidando, además, ante los problemas que se presentan en el aula, la aplicación de estrategias didácticas que permitan convertirlos en experiencias de aprendizaje significativo. Tampoco realiza la discusión de temas propios del entorno, obviando escuchar los planteamientos de sus alumnos. No obstante, en el curso de las observaciones, los docentes evitaron emplear estrategias represivas ante conflictos estudiantiles, y dieron muestras de interés por evitar entre los niños actitudes competitivas negativas.

Gráfico 2: Frecuencia del uso de las estrategias procedimentales en la praxis del docente para la interiorización de la paz



Fuente: Registro de observación. Instrumento A (Reyes y Lúquez, 2006).

Obviamente, al relacionar estos hallazgos con los planteamientos de Puig (1985), puede inferirse que las estrategias empleadas por estos docentes para dinamizar los contenidos procedimentales son poco consistentes para generar una gama de actuaciones ordenadas en los niños durante su aprendizaje, dejando así de contribuir con una educación en valores, para lo cual es necesario optimizar competencias comportamentales y cognitivas (saber hacer) dirigidas hacia la consecución de una meta determinada (Coll y otros, 1992); situaciones didácticas éstas que pueden anular en los niños sus acciones creativas y críticas para la resolución de sus problemas.

Propiedad: Estrategias actitudinales

Tabla 11: Sub-propiedad: Fomento de la participación

Alternativas	1º Proceso observado	2º Proceso observado	Total	
			fa	%
Siempre	2	2	4	22,22
Algunas veces	6	4	10	55,56
Nunca	1	3	4	22,22
Total			18	100,00

Fuente: Registro de observación. Instrumento A (Reyes y Lúquez, 2006).

Muestra la tabla 11, referente al fomento de la participación, que, en un 55,56% de las observaciones realizadas, los docentes algunas veces fortalecen la participación de los niños a través de juegos, propiciando la participación a favor de la toma de decisiones por los alumnos ante situaciones variadas en el trabajo escolar, mientras un 22,22% reporta que estas estrategias nunca se aplican, y siempre se llevan a cabo de acuerdo a otro 22,22% de las observaciones.

Como se observa la ausencia de estrategias didácticas para la promoción de la participación ocupa alto espacio en las instituciones educativas estudiadas. Esto constituye una debilidad para la democratización de las ideas y participación efectiva en actividades escolares destinadas al beneficio social y, en particular, de sus comunidades. En este marco didáctico los docentes dejan de promover actitudes tendentes a la percepción de experiencias que induzcan a los estudiantes a la interiorización de valores que potencien su autoconocimiento y una relación satisfactoria con los contenidos curriculares y el entorno; situaciones éstas antagónicas con un servicio docente desligado de los avances curriculares (Puig, 1985).

Mediante el buen uso de estas estrategias, de acuerdo a Puig (1985), el docente guía al estudiante a percibir, adquirir e idear valores que le faciliten un mejor conocimiento de sí mismo y unas relaciones positivas con los demás, competencias claves para la construcción de la Paz en el proceso de aprendizaje.

Tabla 12: Sub-propiedad: Fomento de la Solidaridad

Alternativas	21º Proceso observado	22º Proceso Observado	23º Proceso Observado	Total	
				fa	%
Siempre	3	1	1	5	18,52
Algunas veces	6	7	7	20	74,07
Nunca	0	1	1	2	7,41
Total				27	100,00

Fuente: Registro de observación. Instrumento A (Reyes y Lúquez, 2006)

Se presenta en la tabla 12, con relación al fomento de la solidaridad, que según el 74,07% de las observaciones realizadas, los docentes algunas veces crean un clima de cordialidad en el grupo, coordinan con los niños actividades para mejorar el medio ambiente y evitan la discriminación, concediendo las mismas oportunidades a todos; el 18,52% reporta que esto siempre se hace, y nunca se aplican estas estrategias de acuerdo al 7,41% de las observaciones.

De estos resultados, se desprende que, pese a la aplicación ocasional de estrategias didácticas para el fomento de la paz, en la totalidad de las acciones docentes debe verse la presencia de estrategias didácticas que despierten el interés en los alumnos y en las personas afectadas por la acción de otras o de un grupo, es decir, se sientan comprometidos a buscar justicia y bienestar para los demás, según lo planteado por Jares (1997). No obstante, en los datos expuestos se resaltan de manera significativa carencias en torno a las implicaciones de la solidaridad hacia la justicia y bienestar social.

Tabla 13: Sub-propiedad: Respeto a los diferentes puntos de vista

Alternativas	24º Proceso observado	25º Proceso observado	26º Proceso observado	27º Proceso observado	Total	
					fa	%
Siempre	6	4	0	4	14	38,89
Algunas veces	3	2	8	5	18	50,00
Nunca	0	3	1	0	4	11,11
Total					36	100,00

Fuente: Registro de observación. Instrumento A (Reyes y Lúquez, 2006).

Con relación al respeto a los diferentes puntos de vista, la tabla 13 revela que, de acuerdo al 50% de las observaciones, los docentes algunas veces cultivan en los niños la tolerancia o el respeto por la diversidad, valoran el trabajo de los niños y los elogian, crean hábitos de atención hacia los demás y tratan de forma respetuosa; otro 38,89% siempre lo hizo así, pero el 11,11% nunca asumió este comportamiento.

Ante estos datos puede señalarse que los docentes adolecen de algunas fallas en el empleo de estrategias que permitan propiciar el respeto a los diferentes puntos de vista planteados por los alumnos y la correspondiente discriminación de pensamientos y acciones en la relación colectiva. En estas condiciones es imposible trabajar sobre los sentimientos y las emociones de todos los alumnos, lo cual, según Puig (1985), es clave para la interiorización de valores conducentes a la construcción de la paz como saber social.

Con este valor el docente logrará afianzar el respeto que se debe tener en cuanto a la posición de los demás, para aceptar los diferentes puntos de vista de los compañeros, sin llegar a discriminarlos por sus acciones y pensamientos, según plantea Puig (1985).

Tabla 14: Integración de datos

Categoría: Estrategias didácticas para la interiorización de la paz

Propiedad: Estrategias actitudinales

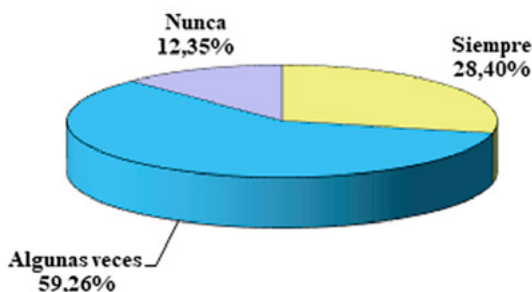
	Procesos Observados										Total	
	19	20	21	22	23	24	25	26	27	fa	fr	
Siempre	2	2	3	1	1	6	4	0	4	23	28,40	
Algunas veces	6	4	6	7	7	3	2	8	5	48	59,26	
Nunca	1	3	0	1	1	0	3	1	0	10	12,35	
										81	100,00	

Fuente: Registro de observación. Instrumento A (Reyes y Lúquez, 2006).

En la tabla 14 y gráfico 3 se puede apreciar, según los resultados globales de las sub-propiedades representativas de la propiedad estrategias actitudinales, un 59,26% de las observaciones realizadas a los docentes indica que algunas veces utilizaron estrategias actitudinales como: fomento de la

participación, de la solidaridad y respeto a los diferentes puntos de vista. Además, un 12,35% reportó que nunca estos docentes utilizaron estrategias didácticas pertinentes con la formación para la paz, y, apenas un 28,4% reflejó haber aplicado siempre las estrategias didácticas para el fomento de la participación, solidaridad y respeto a los diferentes puntos de vista.

Gráfico 3: Frecuencia del uso de las estrategias actitudinales para la interiorización de la paz, en la praxis del docente



Fuente: Registro de observación. Instrumento A (Reyes y Lúquez, 2006).

Como se observa, según estos datos a los niños de las escuelas básicas estudiadas, de manera altamente significativa (71,61%), en alternativas algunas veces y nunca se les inhibe de sus derechos a vivir experiencias participativas dentro y fuera del aula; esto, indudablemente, les impide practicar actitudes de valoración de las expresiones de otros, de convivencia y de solidaridad (Sevillano, 1995), afectando sobremanera la globalización del aprendizaje moral mediante la vinculación de emociones, reflexión, actitudes y comportamiento personal en su aprendizaje. Se extrae del análisis que los docentes, sólo en ocasiones, fortalecen la participación de los niños a través de juegos y en su toma de decisiones, lo cual contribuye a la conformación de un clima antagónico con las condiciones de cordialidad, tolerancia y respeto, estimulándose poco el elogio por el trabajo y con ello los hábitos de atención y escucha.

A continuación se presenta la información ofrecida por los docentes de las escuelas básicas II etapa Julio César Borges Duarte, Julio Maldonado y U.E Juan Pablo Pérez Alfonso, del Municipio Maracaibo.

Los resultados obtenidos con la aplicación de la entrevista, se operacionalizaron atendiendo a la metodología planteada, según las tareas siguientes:

Tarea: Reducción de los datos (simplificación, resumen o selección de la información)

Este descarte y selección del material informativo generado con la aplicación de la entrevista en profundidad, permitió reportar los datos, luego de la transcripción de respuestas dadas en cada entrevista (09) cumpliendo así, con el proceso de descarte y selección de categorías derivadas del discurso docente durante la misma.

Tarea: División o segmentación: agrupa en categorías derivadas de los datos surgidos a través del proceso de reducción o simplificación, para su organización y exteriorización, atendiendo a la propiedad: elementos pacifistas predominantes para la práctica de la paz en el contexto escolar, según se presentan a continuación:

Tarea: División o segmentación

Propiedad: Elementos pacifistas predominantes para la práctica de la paz en el contexto escolar.

Seguidamente para la representación de esta última tarea, se exponen doce tablas (Nº 35 a 46) representativas de las categorías que con mayor número de respuestas se presentaron en el discurso docente, luego de agotar la tarea de Reducción de los datos (producto del descarte y repartición categorial en la tabulación de la información).

Tabla 15: Elemento: Concepción docente acerca de los alumnos

Categorías derivadas del discurso docente
-Deseos de aprender en las tareas escolares
-Cumplen con las normas de la maestra en el salón de clase
-Falta de cariño y atención en el hogar

Fuente: Discurso de docentes. Instrumento B (Reyes y Lúquez, 2006).

Con respecto a la concepción que tienen los docentes acerca de sus alumnos, la tabla 15 revela que los alumnos están deseosos de aprender en las tareas escolares; son cumplidores de las normas de la maestra en el salón de clase, los conciben como niños faltos de cariño y atención en el hogar.

Se hace evidente que en la mayoría de las apreciaciones del personal do-

cente la educación para la paz queda sesgada, pues es imposible hablar de ella con imposiciones docentes, niños carentes de afecto familiar, lo cual imposibilita las relaciones humanas entre el grupo estudiantil, notándose que el tipo de hombre formación, en estas escuelas, se corresponde con un niño dependiente de otros y con poco repertorio efectivo para responder activamente a su proceso de aprendizaje; como lo deja ver Cortina (1987). Respecto a la concepción de docentes sobre sus alumnos, se enmarcan dentro del modelo técnico positivista donde el docente asume el conocimiento de los estudiantes de manera instrumental, como lo único capaz de hacer ciencia, negando la posibilidad de la expresión de juicios de valor por los niños, al ser sumisos ante el docente, así lo afirman Carr y Kemmis (1998).

Tabla 16: Elemento: Caracterización personal de los alumnos

Categorías derivadas del discurso docente
-Sólo responden a preguntas del docente -Aislados y poco comunicativos -Abiertos a peleas y discusiones frecuentes

Fuente: Discurso de docentes. Instrumento B (Reyes y Lúquez, 2006).

En el ámbito de las características personales de los estudiantes, los docentes consideran que sus alumnos sólo responden a las preguntas que les hace en el proceso de aprendizaje y los caracterizan como niños aislados y poco comunicativos, además señalan que éstos constantemente generan peleas y discusiones con compañeros.

Todas estas situaciones antagonizan con el actuar estudiantil dentro del modelo sociocrítico; el cual caracteriza a un sujeto como capaz de reconocer los elementos de su entorno con su peculiaridad personal y no ser solamente un estudiante limitado en sus respuestas, sino capaz de reconocer y expresar a otras personas sus derechos y obligaciones, a través del pensamiento dialéctico.

Lo anterior lleva a caracterizar a estos alumnos de la II etapa de educación básica, como niños que según Rodríguez (1996), reducen su forma de pensar sobre los medios externos, ajenos a sus derechos a pensar y criticar en diversas situaciones de aprendizaje; esto aunado a la poca accesibilidad a la tolerancia y la discusión genera condiciones inadecuadas para el fortalecimiento de la paz en el contexto escolar.

Tabla 17: Elemento: El diálogo en las relaciones

Categorías derivadas del discurso docente
-Expresión de sentimientos de las personas
-Forma de comunicarse las personas y lograr acuerdos para mantener el orden
-Fomentar valores en los estudiantes ante situaciones de indisciplinas en el aula

Fuente: Discurso de docentes. Instrumento C (Reyes y Lúquez, 2006).

En cuando al diálogo en las relaciones, la tabla 17 muestra que los docentes dialogan con sus alumnos, lo que implica expresión de los sentimientos de las personas, catalogan al diálogo como una forma de comunicarse y lograr acuerdos para mantener el orden; así como la vía que permite fomentar valores en los alumnos ante situaciones de indisciplina en el aula.

Sin embargo, dichos resultados demuestran claramente que el docente considera al diálogo como una manera solo de expresar sentimientos y una forma de comunicarse, lo que es antepuesto con el verdadero sentido del diálogo en la concepción de la paz, el cual se basa en una comunicación global, posibilitando la solución de conflictos y llegar a acuerdos en beneficio de todos (Rodríguez, 1996).

Tabla 18: Elemento: Canalización de conflictos en el aula

Categorías derivadas del discurso docente
-Los conflictos se tratan con los involucrados solamente, buscando las causas y se llega al acuerdo pacífico que no se repita
-Ante conflictos físicos o verbales se llama a los representantes de los involucrados
-Conflictos fuertes físicos se resuelven en la dirección de la escuela

Fuente: Discurso de docentes. Instrumento C (Reyes y Lúquez, 2006).

Al momento de canalizar los conflictos en el aula, estos son tratados por los docentes en el salón de clase con los niños involucrados solamente, buscando las causas y llegando al acuerdo pacífico de no repetirlo; ante conflictos físicos o verbales llaman a los representantes, y al tratarse de conflictos físicos fuertes, otros docentes los resuelven en la dirección de la escuela.

Se observa claramente que el docente trata la Educación para la Paz, desde la perspectiva reduccionista, pues no logra que todos sus alumnos participen en la canalización de conflictos en el aula, sólo lo limita a los

involucrados con la amenaza que no vuelva a ocurrir o la inclusión de los representantes y dirección del plantel, en sus soluciones. Estos resultados permiten inferir que los docentes centran el tratamiento de conflictos en situaciones observables y medibles; concibiendo la EpP sólo como ausencia de violencia física (Rodríguez, 1996).

Tabla 19: Elemento: Finalidad del trabajo docente

Categorías derivadas del discurso docente
-Lograr que los alumnos adquieran el conocimiento académico para el grado inmediato superior
-Decirles que se formen con los valores, ayudándoles a ser hombres honrados
-Cumplir con el Ministerio de Educación y Deportes

Fuente: Discurso de docentes. Instrumento C (Reyes y Lúquez, 2006).

La tabla 19 revela que para los docentes su finalidad en el trabajo es lograr que los alumnos adquieran el conocimiento académico para el grado inmediato superior, y decirles que se formen con los valores para que se formen como hombres honrados, siendo otra de sus finalidades cumplir con el ministerio de educación y deportes.

Estos resultados evidencian que los docentes tienen sus fines definidos con el respeto al valor de la autoridad, que en este caso corresponde al cumplimiento de la formación de un tipo de hombre perfilado por la sociedad o por el estado imperante, donde su interés es que los docentes realicen la transmisión de los contenidos curriculares en un contexto que imposibilita el hacer científico, con predominio de valores de la eficacia para la consecución de fines en la educación previamente admitidos (Rodríguez, 1996).

Tabla 20: Elemento: Valores de los niños formados por el docente

Categorías derivadas del discurso docente
-Amistad en grupo de carácter selectiva
-Cumplidores en las colaboraciones solicitadas
-Comparten y realizan prestamos de útiles escolares

Fuente: Discurso de docentes. Instrumento C (Reyes y Lúquez, 2006).

Con respecto a los valores de los niños, los docentes consideran que el valor más resaltante es la amistad selectiva en el grupo, afirmando además

el compartir el préstamo de útiles escolares (colaboración), como manera de cumplir con las colaboraciones solicitadas (solidaridad).

Estas respuestas, sin duda, connotan en los niños valores de amistad en un concepto restringido que enfatiza en la discriminación social por su carácter de selectividad; colaboración no como producto de una intención espontánea y voluntaria, sino cuando es estimulada externamente y un tipo de solidaridad emergente sólo en situaciones dadas. Como se aprecia estas actitudes antagonizan con las de tipo sostenibles dirigidas a enriquecer el entorno y a valorar la diversidad individual y cultural de los semejantes, Mateo (2004), lo cual reduce las posibilidades didácticas para la construcción de un modelo integral de Paz.

Tabla 21: Elemento: Concepto de conflicto

Categorías derivadas del discurso docente
-Situaciones de violencia física entre alumnos -Situación de discusiones frecuentes entre los niños -Incumplimiento de las normas del docente

Fuente: Discurso de docentes. Instrumento C (Reyes y Lúquez, 2006).

Con respecto al concepto de conflicto que manejan los docentes, la tabla 21 permite catalogarlo como situaciones de violencia física y de discusión entre alumnos, aunado al incumplimiento de las normas señaladas por el docente.

Estos resultados demuestran que el docente solo maneja el conflicto como la violencia directa, ya sea física o verbal de los alumnos, así como también el relacionado con el incumplimiento de sus normas, reflejándose, en consecuencia, falta de tolerancia tanto por parte de los niños, como por medio del docente, quien ve el conflicto cuando se interrumpen sus actividades planificadas, o cuando los alumnos faltan a su autoridad (Rodero, 1997). Esto contradice los aportes de Jares (1997) para quien los conflictos forman parte de las relaciones interpersonales; ameritándose una actuación creativa por parte del docente para su tratamiento pedagógico en un clima de paz; es decir, formando para el diálogo y la convivencia.

Tabla 22: Elemento: Estrategias didácticas diarias

Categorías derivadas del discurso docente
-Realizar actividades escolares en grupo en el salón de clase -Lograr la participación de todos para iniciar el contenido programático -Realizar juegos y debates dirigidos

Fuente: Discurso de docentes. Instrumento C (Reyes y Lúquez, 2006).

Entre las estrategias didácticas que los docentes emplean a diario resaltaron: la realización de actividades escolares en grupo en el salón de clase, logrando la participación de todos al iniciar el contenido programático, conjuntamente con la realización de juegos y debates dirigidos.

Se observa en estos resultados que, dentro de las estrategias didácticas aplicadas por los docentes en su práctica diaria, predominan la transmisión del conocimiento, las actividades de trabajo grupal en el aula, otras lúdicas y cognitivas dirigidas.

Esta realidad es contraria a las ideas de Rogers (1983), al permitirse considerar la formación para la paz en una enseñanza-aprendizaje sobre la estética de las condiciones humanas, interacciones compartidas y cooperativas, que fomenten la participación justa y equitativa de los educandos, según normas concebidas y valoradas por todos; lo cual no ocurre en estos casos, pues los niños adolecen de oportunidades y estrategias para gestionar su aprendizaje con seguridad y libertad (Pérez, 2004), lo cual va en contraposición con el modelo crítico, el cual se basa en cuestionar como problemática la estructura de valores y de intereses de la sociedad, para hacer efectivos los valores de justicia social, autodeterminación, igualdad de oportunidades, autenticidad en las relaciones humanas y bienestar de la comunidad y negociación de ideas según lo planteado por Rodríguez (1996) y Rattray y Parrot (1989), respectivamente.

La tabla 23, referida a la importancia del ambiente extraescolar, deja ver que los docentes no realizan ningún tipo de actividades en los alrededores de la escuela, reportando además la realización de actividades escolares fuera del aula, limitándolas a los patios de la escuela cuando celebran actividades especiales, enfatizando que estas se realizan muy esporádicamente.

Tabla 23: Elemento: Importancia del ambiente extraescolar**Categorías derivadas del discurso docente**

- Solo realizan actividades escolares en los patios de la escuela cuando hay actividades especiales
- No realizan ningún tipo de actividades en los alrededores de la escuela (comunidad)
- Se realizan muy poco actividades extraescolares

Fuente: Discurso de docentes. Instrumento C (Reyes y Lúquez, 2006).

Las categorías reflejadas, evidencian claramente que los docentes centran su trabajo en el perímetro del aula, dejando a un lado el diseño de actividades extraescolares, y nulo contacto con manifestaciones cívicas o de barrio, lo cual demuestra que sus estrategias se circunscriben a la educación formal.

En estos casos la práctica educativa es excluyente de creencias, representaciones sociales e individuales y de procesos psicológicos superiores que den paso a la mediación de experiencias y vivencias de significación cultural (Montero, 1994) que satisfagan la formación de la conciencia ciudadana y social, en términos de igualdad y diversidad; valores estos necesarios para la interiorización de una cultura de paz.

Tabla 24: Elemento: Práctica del respeto interpersonal**Categorías derivadas del discurso docente**

- Conversando diariamente para que practiquen normas y deberes de comportamiento en el salón de clase y en la escuela
- Realizando actividades en grupo donde se comparten útiles escolares
- Se les llama la atención cuando agreden de manera física y verbal a sus compañeros o no cumplen las normas del salón

Fuente: Discurso de docentes. Instrumento C (Reyes y Lúquez, 2006).

Muestra la tabla 24 que, entre las formas que permiten a los docentes promover la práctica del respeto interpersonal, resaltan la conversación con los niños a diario para favorecer la práctica de normas y deberes de comportamiento en el salón de clase y en la escuela; llamamiento de la atención cuando agraden de manera física y verbal a compañeros o incumplen las normas del salón, reforzando las actividades grupales donde comparten útiles escolares.

Los resultados demuestran que los docentes se encuentran sin criterios claros o la hora de actuar y con visiones parciales de los problemas, esto

los lleva a aplicar estrategias de autoritarismo con sanciones, lo cual representa un rol docente signado de autoritarismo por su énfasis en el cumplimiento de normas, y tratar las agresiones entre niños mediante actitudes poco creativas-pedagógicas; generando quizás, en ellos, situaciones desconcertantes ante la necesidad de formar estudiantes; según normas de respeto social e interpersonal, con prácticas de urbanidad, cultura de participación y de comunicación abierta y flexible (Centro Internacional Arístides Calvani, 1998) básicas para el fomento de formación para la paz.

Tabla 25: Elementos: Condiciones del clima de aprendizaje

Categorías derivadas del discurso docente
-Los niños son conflictivos entre ellos
-Se cumplen con las actividades escolares planificadas
-Armonioso porque los alumnos piden permiso y cumplen con las normas del salón de clase

Fuente: Discurso de docentes. Instrumento C (Reyes y Lúquez, 2006).

Con respecto a las condiciones del clima de aprendizaje, la tabla 11 evidencia, según el discurso docente, que los niños son conflictivos entre ellos, se cumple con las actividades escolares planificadas, y el clima es armonioso porque los alumnos piden permiso y cumplen con las normas del salón de clase.

Las categorías encontradas muestran que los docentes mantienen un clima de aprendizaje basado en la no aceptación del conflicto como una situación de vida cotidiana en los niños, y de igual manera, no manejan la opción de promover experiencias cooperativas en la solución de los mismos, así mismo consideran al cumplimiento de la planificación de las actividades escolares como fundamental, y sitúan el aprendizaje como armonioso porque los alumnos acatan las normas del salón reconociendo su autoridad.

Se observa en el significado de estas categorías su adhesión a un clima de aprendizaje que no estorba la labor del docente, manteniendo así un orden previamente concebido (Rodríguez, 1996); condiciones estas nada propicias para las relaciones bidireccionales en el aula, por aquello de conseguir la paz mediante comportamientos débiles, acrílicos e inseguros en situaciones de aprendizaje. En este orden de ideas, el clima escolar que prevalece es tradicional, reduccionista y con signos de violencia.

Tabla 26: Elemento: Actitud de los padres ante el trabajo escolar de los niños

Categorías derivadas del discurso docente
-Piensan que es deber del docente que el niño trabaje en el aula de clase
-No se integran en las pocas actividades realizadas en la escuela
-Existe muy poca comunicación entre padres y representantes con los docentes

Fuente: Discurso de docentes. Instrumento C (Reyes y Lúquez, 2006).

En cuanto a la actitud de los padres ante el trabajo escolar de los niños, la tabla 12 demuestra según criterio de los docentes, que los padres dejan toda la responsabilidad del estudio del niño a los maestros, presentan desinterés por participar en las actividades realizadas en la institución educativa, a la vez hablan de la poca comunicación existente entre padres y representantes con los docentes.

Como se aprecia, estas categorías se contraponen con el fin de una educación para la paz; pues esto requiere del flujo interpretativo de la intersubjetividad, como pilar fundamental en la red de relaciones con la comunidad educativa y, por tanto, en el acompañamiento denotativo de la importancia del acercamiento de todos los agentes escolares (Pérez, 2004), para el acrecentamiento del diálogo y acuerdos como principios básicos que llevan a enfrentar la diversidad presente en el contexto escolar, con énfasis en la construcción de la paz como saber social estudiantil.

Categoría: Modelo pacifista implícito en el ejercicio docente

Propiedad: Elementos pacifistas manejados por los docentes

Cuadro 1

Sub-propiedad	Categorías emergentes (derivadas)
Tipo de hombre	Pasivo ante los trabajos asignados Sumiso a las decisiones docentes Introvertido (socialmente)
Concepto de paz	Expresión de sentimientos Logro de acuerdos disciplinarios Suministrar consejos ante incumplimiento de normas
Procedimientos en Educ. para la Paz	Atención en privado con los niños involucrados en conflictos para evitar su repetición Citación de representantes Solicitar ayuda a la Dirección del Plantel

Sub-propiedad	Categorías emergentes (derivadas)
Fines educativos	Suministrar conocimientos Prédica de valores Cumplimiento de normativas del Ministerio de Educación y Deportes.
Valores en los niños	Amistad (selectiva) Compartir (útiles de trabajo) Cooperación (bienes materiales)
Concepto de conflicto	Situación de agresión (física) Peleas y discusiones (verbales) Desacato a la disciplina
Metodología	Realización de tareas en grupos-aula Actividades intraescolares exclusivamente Conversación con los niños para reforzamiento de normas disciplinarias
Concepción didáctica curricular	Presencia constante de problemas Interés por las actividades planificadas Armonía en el trabajo asociadas al cumplimiento de normas
Organización escolar	Centrada en la clase-aula Desvinculada académicamente con la comunidad Escasa comunicación con padres y representantes

Fuente: Discurso de docentes. Instrumento C (Reyes y Lúquez, 2006).

En cuanto a la actitud de los padres ante el trabajo escolar de los hijos, se evidencia que los padres no se integran a las actividades realizadas en la escuela y piensan que la responsabilidad del proceso educativo de los niños es exclusivamente del maestro, estas acciones se contradicen una vez más al modelo socio crítico, el cual forma parte de fomentar una educación para la paz, cuando plantea que la escuela debe ser un agente activo para transformar a un representante activo y crítico, para lograr una calidad de vida organizativa y capaz de generar evoluciones para el bienestar educativo, lo cual es primordial en una EPP (Cool, 1989).

A continuación se presentan los datos en el Cuadro 1, referentes a la tarea: Síntesis y agrupación de los elementos pacifistas manejados por los docentes; la cual recoge la sistematización de los mismos, a partir del análisis metacognitivo categorial representativo de las sub-propiedades que definen el modelo pacifista predominante en la interacción docente-alumno durante la práctica escolar de las Escuelas Básicas estudiadas.

CAPÍTULO IV

LINEAMIENTOS PROCEDIMENTALES QUE PERMITEN AL DOCENTE GUIAR A LOS ALUMNOS HACIA LA INTERIORIZACIÓN DE LA PAZ COMO VALOR SOCIAL EN LA SEGUNDA ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA

JUSTIFICACIÓN

Una propuesta de Educación para la paz determina la exigencia de renovación permanente del ejercicio didáctico del docente para hacer frente a:

1. Las demandas educativas de la sociedad, al incremento vertiginoso del conocimiento científico cultural, a las características peculiares de cada generación de estudiantes, y sobre todo a los requerimientos metodológicos planteados por el currículo básico nacional, en cuanto a la integración transversal de valores en las áreas académicas y sus contenidos.

2. Las solicitudes insistentes de cambio y renovación, aclamando que cuando el docente se siente incapaz de afrontar estas exigencias, la renovación pasa a convertirse en fuente de crisis y frustración, generando ansiedad al docente.

3. La obsesión en la escuela por la eficiencia aparente, preocupándose prioritariamente por la obtención de resultados a corto plazo, que le permiten exhibir el rendimiento académico mediante efímeras apariencias formales, por eso de que se aprende para aprobar y olvidar, por la ausencia de aprendizaje significativo o relevante.

4. Características de una cultura escolar impositiva de maneras de pensar, sentir y actuar, que por fuertemente arraigadas ahogan las posibilidades de crítica teórica en el proceso de aprendizaje.

En función de estos parámetros problematizadores se hace evidente la necesidad de contar con docentes en la escuela básica, que respondan a los rasgos personales y profesionales siguientes:

Posesión de un cuerpo de conocimientos especializados y patrones comunes de intervención práctica en el ámbito escolar.

- Dotado de importantes componentes éticos en su esencia y actuación humana.
- Una fuerte identidad personal y sentido de pertenencia con su labor docente en dicho nivel.
- Un sólido autocontrol sobre la evaluación y retroalimentación en su acción pedagógica.

Este preámbulo induce a encontrar y definir un cuerpo de lineamientos procedimentales que guíen al docente en la interiorización de la paz como valor social de los alumnos de la segunda etapa de educación básica, según la estructura siguiente:

LINEAMIENTOS ACERCA DE LA CONSIDERACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y DE SUS NECESIDADES PROCEDIMENTALES

A la educación para la paz no sólo le corresponde alcanzar objetivos que derivan de los propios contenidos, sino también los que pertenecen a una educación en valores que persiguen un aprendizaje moral y cívico, a través del cual el alumnado conozca y dialogue sobre los problemas éticos más significativos, según su experiencia vital y, desarrolle por sí mismo nuevos problemas; aprenda a construir juicios de valor sobre ellos y responder positivamente a los problemas con los que se enfrenta.

La EPP como instrumento principal de formación basada en los valores democráticos: libertad, justicia, igualdad, pluralismo, participación; constituyen garantía de la convivencia social.

Practicar la educación para la cooperación y la solidaridad, mediante la dedicación de espacios y tiempos en el horario escolar, para la reflexión y la discusión ética de la problemática local, regional, nacional y mundial; de modo que conocimiento y sensibilización generen formas creativas para su abordaje, a través del acceso a la información y la puesta en práctica de medidas, recursos, esfuerzos humanos, en pro de ello.

Esto implica poner en marcha constantemente una educación y aprendizaje activos sobre los conceptos de derechos humanos, desarrollo sostenido y ambiente, descansado en los principios esenciales de reconstrucción social: dignidad, solidaridad y de seguridad (desarme), respectivamente.

La EPP no puede restringirse al marco de la escuela solamente, sino debe abarcar la realidad total del alumno, la sociedad y el mundo en constante evolución, propiciando el difundir, informar y formar en la acción del aprendizaje.

La EPP en su nueva dimensión trasciende los límites de la tradicional conversación y difusión del saber fragmentado; centrándose en la interrogación, la deliberación y valoración de la realidad histórica, de la ciencia y orientarse hacia el desarrollo, descubrimiento y la invención de futuros posibles.

La práctica educativa ligada a EPP ha de nutrirse de los enfoques metodológicos de la educación en valores como proceso que intente hacer conscientes a las personas de sus propios valores y de la sociedad, para actuar en consecuencia con ellos.

La EPP en su dimensión cognoscitiva o del área de conocimiento (relación con los contenidos), amerita el uso de estrategias metodológicas diferentes, multidireccionales, multidisciplinarias. Esto supone partir de la realidad circundante, como principio rector de experiencias vivenciales, de conocimientos populares y aprendizajes previos.

La EPP exige participación y diálogo, no se trata de educar para estar en paz, sino para la elaboración y confrontación de ideas contrarias o hasta de conflictos, lo que supone la elección, la participación, la comunicación de experiencias del simple comportarse en grupo; requiere disenter de decisiones o situaciones consideradas injustas e improcedentes en la vida escolar.

La EPP es análoga con la formación de conocimientos, actitudes y valores en los alumnos, que favorezcan la comprensión del otro; entendimiento de culturas, comunidades que comprometan el respeto a los derechos de cada uno, así como los deberes y responsabilidades, hacia la consolidación de un compromiso moral y cívico, induciendo, a su vez, a

la participación en la construcción de la independencia intelectual como forma de abrir puertas a la transformación individual y colectiva.

La educación en los derechos humanos, es la mejor de las propuestas posibles para construir esa cultura de la conciencia basada en un modelo de justicia con proximidad hacia la paz.

La EPP amerita la relación estrecha entre la institución educativa y las familias como importante herramienta en la construcción de la cultura de paz. Esto pudiera viabilizarse a través de escuelas para padres en la educación básica, como aporte a una buena formación para los derechos humanos y la democracia desde el seno familiar; por varias razones: a) los padres y madres como protagonistas de la formación de sus hijos, necesitan formación y autoformación; b) constituye un magnífico medio para la construcción colectiva de valores y la aplicación de estrategias de acción que favorezcan la democracia participativa; c) favorece el aprendizaje de técnicas de mediación en la resolución de conflictos que surjan en el contexto de la vida familiar.

La EPP, así entendida, hay que situarla en una concepción de educación pluridimensional, mediante la cual los actores educativos en distintos ámbitos y momentos de vida escolar aprenden, construyen conocimientos e interiorizan valores; a través del juicio crítico y de la acción, en un proceso formativo que desemboca en el desempeño de su función como ciudadano.

Es evidente, entonces, que los grandes esfuerzos no son endilgados sólo a la escuela y a las familias, sino es imprescindible la contribución de todos los sectores sociopolíticos y culturales en la construcción de una cultura de paz, en todos los sectores de la esfera humana, dentro de su también función educadora.

LINEAMIENTOS GENERALES DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Dimensiones e indicadores de apoyo

Procedimientos curriculares:

- **Integración de contenidos:** Organizar los contenidos en función de las competencias e indicadores propuestos en el eje de valores, desarrollando el contenido hacia la formación de valores, donde lo importante es promover la reflexión, investigación y la vivencia en los alumnos.

- **Globalización del aprendizaje:** Es necesario desarrollar un aprendizaje partiendo de la organización de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) a partir de los ejes transversales, los cuales requieren integrarse a las diferentes áreas académicas, dinamizados mediante estrategias de aprendizaje significativo que fomenten el interés por la curiosidad, reflexión, exploración del entorno y respuestas a situaciones diversas durante el proceso de investigación y de construcción de conocimientos.
- **Contextualización:** La acción educativa se promueve en el aula, partiendo de la realidad del alumno, posibilitando la reflexión sobre su propia realidad y promoviendo acciones de transformación, quienes atentos a los conflictos y concepciones morales implícitas, pueden generar pensamientos críticos, ser capaces de interpretar, reconocer la diversidad y tomar posición ante la vida.
- **Flexibilización:** El docente debe efectuar los ajustes o adecuaciones correspondientes a los contenidos que se desarrollan, aprovechando sus potencialidades educativas y llevando al aula lo fundamental o los núcleos básicos del conocimiento, en fin, lo que el alumno no puede dejar de saber, es decir, los estándares básicos. Para que el contenido objeto de interiorización se convierta en una herramienta para el fortalecimiento de los valores, no puede estar al margen del estudiante, tiene que ser significativo para él, tiene que estar relacionado con sus necesidades.

Procedimientos de acción didáctica:

- **Diagnóstico:** El docente debe tener en cuenta las características del grupo de estudiantes, la situación social en que vive, su medio familiar y normas de conducta. De ahí la importancia de contar con una caracterización certera de cada uno de sus estudiantes para que pueda adaptar el contenido y el método de enseñanza a ellos.
- **Sinergia Metodológica:** Es necesario diseñar una estrategia de trabajo metodológico coherente e integradora. En la estrategia de trabajo metodológico deben estar implicadas todas las asignaturas del plan de estudios y las acciones de todos los docentes. El fortalecimiento de los valores no ocurre sólo en un momento del proceso

pedagógico, se logra durante todo el proceso y en cada uno de los componentes curriculares. Como dimensión estable que es, abarca un largo período de tiempo. Sin embargo, su transformación, en cualidades de la personalidad no puede estar condicionadas por una situación aislada, incluso ni por un conjunto de situaciones sino se tienen entre sí los nexos necesarios de continuidad. Por ello, se recalca que tal tarea no puede lograrse mediante los esfuerzos de un solo profesor, sino se requieren acciones coordinadas de todo el colectivo pedagógico de la escuela, incluso atañe a todas las fuerzas sociales de la sociedad; además de las entidades productivas y las escuelas, la familia, organizaciones del entorno, medios de comunicación de masas y otras organizaciones de diversa índole.

- **Cientificidad:** Es imprescindible enfrentar a los estudiantes a situaciones concretas donde tengan que demostrar con su conducta lo correcto a hacer donde tengan que asumir una posición al respecto. En este sentido, eliminar la dicotomía que aún se manifiesta en la práctica escolar entre teoría y práctica adquiere una importancia de primer orden, los contenidos deben ser reales y concretos, no deben ser abstractos, deben estar vinculados con la vida de los estudiantes. Introducir la investigación como práctica educativa permanente; ésta sólo puede producirse en un ambiente en el que se le proporcione al educando información adecuada, datos pertinentes, oportunidades para desarrollar habilidades de búsqueda y resolver problemas, familiarizándolo, a su vez, con la recogida y sistematización de datos, orientadas en la formulación de explicaciones y a su contrastación. Esto acentúa, en el educador, su conversión en un investigador que vive en formación permanente, un creador, productor, innovador de textos a estudiar, programas y contenidos. Este carácter de cientificidad implica convertir el aula en un laboratorio de trabajo con la participación de todos.
- **Desarrollo cognitivo:** Enseñar a preguntar debe ser un importante empeño educativo. Promover la curiosidad del educando, hacerle dueño de su proceso de aprendizaje y colocarlo en una actitud de reflexión, búsqueda, proposición e investigación en la solución de

problemas; ayudarle a interpretar la realidad y ser propositivo. En esta perspectiva, la práctica educativa debe orientar el desarrollo del pensamiento lógico, creativo y crítico de los educandos, estimular su capacidad de razonar, argumentar y ver la realidad desde diversos ángulos, trabajar la lectura comprensiva y la escritura creativa como actividades cotidianas; en suma, una práctica educativa orientada a promover aprendizajes significativos, fundamentados en la comprensión y el hacer, en todas las áreas del currículo.

Procedimientos de acción socio-política para la renovación del código de valores en los estudiantes:

- **Competencias comunicativas:** Para educar la dimensión socio política se requiere de una pedagogía del diálogo y la participación, el ser humano se hace persona en diálogo con su mundo y con los otros. Implica búsqueda permanente hacia la creación colectiva. El diálogo en los espacios educativos sólo es posible en un ambiente de respeto, confianza, escucha y humildad. La verdad se va haciendo y construyendo en el compartir ideas, reflexiones, investigaciones y experiencias.
- **Competencias personales:** Mediante el ejercicio que lleva a tomar decisiones y evaluarlas, argumentar y defender posturas, valorar la diversidad y saber llegar a acuerdos. Estas estrategias potencian competencias para interactuar con los otros diferentes, para valorar y aceptar diferencias culturales de raza y de género, sin convertirlas en desigualdades; así como competencias para tratar con cortesía, colaborar, es decir, trabajar juntos, decidir en grupo, considerar los problemas como retos a resolver y no como ocasiones para culpar a otros.
- **Competencias colectivas:** Supone resolver conflictos mediante la negociación y el diálogo, de modo que todos salgan beneficiados de él, tratando de convertir la agresividad en fuerza positiva, fuerza para la creación y la cooperación, más no para la destrucción. Para gestionar educativamente los conflictos hay que vivirlos en términos de lealtad y de disponibilidad a la autocritica, sólo así pueden superarse los prejuicios y suposiciones. El diálogo implica la parti-

cipación y la cooperación. El hecho educativo debe convertirse en un hecho comunicativo y comunitario. Se educa en comunidad, con la comunidad y para la comunidad.

- **Competencias dialécticas:** En la escuela es imperativo crear un ambiente que estimule el desacuerdo y provoque la duda en el alumno. Es necesario utilizar el desacuerdo de manera constructiva, desarrollando el contenido con un enfoque problemático. El docente debe provocar la duda en el estudiante, así como el cuestionamiento y la insatisfacción con los resultados productivos, económicos y financieros percibidos en la dinámica de la vida humana, con vista a la transformación cualitativa de la conducta cotidiana de los estudiantes.

Es necesario un comportamiento activo y transformador de la realidad, impulsar el cuestionamiento, la movilidad y el cambio de lo existente, de lo tradicional y lo convencional, y estimular de una manera especial ideas que puedan contribuir a la transformación de la realidad productiva y de servicios en la comunidad local.

4. Procedimientos de interacción sociocultural:

- **Encuentros de cultura:** Se basa en el encuentro de saberes y prácticas que se realicen a través del diálogo y la negociación cultural hacia la comprensión y el encuentro de las diversas lógicas, percepciones, visiones y culturas. Para ello es menester penetrar en el estudio y discusión de diferentes realidades, ejemplificaciones, dilemas locales, nacionales, mundiales, entre otros.
- **Competencias culturales:** La formación de la dimensión cultural, debe desarrollar las competencias que posibiliten a los educandos conocer, aceptar y valorar sus raíces, su mundo cultural, sus orígenes, su historia, su familia, su comunidad, su región, su país. A fin de valorar y apreciar rasgos diferentes, para combatir dogmatismos, fundamentalismos e intolerancias de quienes tratan de imponer una única forma de pensar, de creer, de vivir, alcanzando un verdadero diálogo cultural que permita aprender del otro, desde la aceptación de la diversidad.

Se requiere el desarrollo de procesos de negociación cultural en la medida en que se producen modificaciones en las propias formas de ser y de sentir, por la voluntad de integrarse en una realidad que unifica sin suprimir por ello las diferencias; el docente ha de estar dispuesto a ceder, a incorporar necesidades y cambiar, a dialogar buscando consensos; movidos no sólo por un buen deseo, sino por el convencimiento de las bondades enriquecedoras del otro.

5. Procedimientos axiológicos:

- **Pedagogía de los valores:** Exige en primer lugar, la clarificación colectiva por parte de los miembros de la comunidad educativa de aquellos valores que se consideran esenciales. En segundo lugar, el compromiso de educadores y miembros de la familia de esforzarse por vivir dichos valores. La pedagogía de los valores debe integrar el pensar, el sentir y el actuar. Los principios éticos no solo deben ser enunciados, sino personalizados como principios de vida. Deben penetrar en los sentimientos, aspiraciones y manifestarse en la conducta. Estos logros se consolidan a través de la aplicación de metodológicas axiológicas y los modelos pacifistas reflejados en el Marco teórico del estudio.
- **Competencias éticas:** se fortalecen mediante estrategias que induzcan a los educandos a analizar éticamente los acontecimientos y sucesos, conocer los valores esenciales y afianzar sus vidas sobre ellos. Hacerlos vivir situaciones para que puedan responsabilizarse y contribuir con sus conductas a la gestión de un mundo mejor; y poder superar el relativismo ético con la emisión de juicios apropiados y la autorregulación de si mismos, para rechazar antivalores (egoismo, intolerancia, racismo, violencia, opresión, injusticia), que siembran la discordia e impiden un mundo de injusticia y verdadera paz.
- **Reestructuración de centros educativos:** Es necesario concebir y reestructurar los centros educativos como comunidades de vida, de participación, de diálogo, trabajo y aprendizaje compartido, de tolerancia, respeto, honestidad y responsabilidad. Comunidades educativas en las que se aprenden los valores porque se viven, por-

que se participa, se construyen cooperativamente alternativas a los problemas individuales y sociales, se fomenta la iniciativa, se toleran las diferencias, se integran las diferentes visiones y propuestas; con ello se alimenta la honestidad, el servicio, la cooperación, la solidaridad. En definitiva, se trata de estructurar los centros educativos en pequeños microcosmos de la sociedad transformada que se busca alcanzar, basada en valores de paz.

6. Procedimientos asociados al fortalecimiento de competencias didácticas:

- **El hacer didáctico:** Aunque no va a enseñar directamente, porque es el alumno quien dando significado construye sus propios conocimientos; sin duda su función resulta esencial en ese proceso constructivista. Tiene que aprovechar las inquietudes del alumno, darles forma de problemas en relación con las asignaturas y tomar conciencia de las dificultades que encuentra el que aprende para su superación. Esto lleva a la convicción que para desempeñar la función docente no basta con conocer a profundidad las materias, sino también conocer a los alumnos y ser capaz de diseñar situaciones variadas de aprendizaje.
- **El docente como modelo y como animador:** Para el niño, el docente es un modelo en todos los sentidos, un modelo intelectual y un modelo social; pues él muestra cómo se puede trabajar dentro del aula; el niño en su desarrollo psicológico aprende imitando a ese modelo en la medida de sus posibilidades. En función de ello, lo que el docente hace es extremadamente importante, porque está siendo objeto de análisis de todos los alumnos en el aula, de allí su influencia notable en éstos. Como animador social, ha de crear las condiciones ambientales para que los niños aprendan; ello requiere despertar la capacidad de empatía, de sentir con ellos, de saber qué sienten y qué necesidades confrontan en cada momento. Los anima a trabajar cuando los orienta hacia tareas básicas, encauzándolos por caminos viables, atrayendo su atención y manteniendo su interés. Para ello necesita amar su tarea, encontrar placer en ella, tener gusto por las asignaturas que facilita y ser capaz de contagiar

su entusiasmo a los alumnos y sin el empleo de métodos directivos puede transformar un tema sin interés en otro de trascendencia teórica o humana, o plantear la pregunta precisa en dificultades cognitivas. Así puede llegar a propiciar la autonomía al dejar que sean los niños los tomadores de iniciativas, interviniendo él solamente en casos necesarios; procedimientos estos cónsonos con el clima asociado a una cultura de paz.

- **Aspectos de la formación:** Se infiere de los resultados del estudio que los docentes de la Escuela Básica requieren de competencias al menos en cuatro áreas; a saber:
 1. *Conocimiento de las disciplinas curriculares, incluyendo métodos de trabajo pertinentes con los contenidos.* Es necesario adecuar sus conocimientos especializados a la sencillez que reclaman las edades de los niños de II etapa, haciendo transposición de la ciencia a problemas cotidianos.
 2. *Conocimientos psicológicos y sensibilidad especial hacia procesos mentales y necesidades sociales estudiantiles;* en una tarea de andamiaje que le permite tener conciencia de sus limitaciones y ayuda requerida.
 3. *Conocimiento de la dimensión social de la educación,* es decir, de cómo influyen el medio y los factores sociales de los alumnos en su aprendizaje, de su misión en el aula y en el contexto.
 4. *Formación hacia la actividad práctica fundamental:* el docente no sólo necesita saber, sino saber hacer, y eso sólo es posible de lograr en la práctica. Ciertamente necesita aglutinar conocimientos de ciencias, humanidades, tecnología y tiene que ser también organizador, creador de situaciones y animador de su grupo social. Esto último implica su desempeño como comunicador en todo momento del proceso, adaptándose a cómo aprenden los alumnos, al empleo de recursos apropiados, resaltar y difundir las experiencias de aprendizaje.

A MODO DE CONCLUSIÓN

INTEGRACIÓN DE DATOS RELATIVOS A LA CATEGORÍA: MODELO PACIFISTA IMPLÍCITO EN EL EJERCICIO DOCENTE DE LA II ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA

En efecto, el tipo de hombre que se está formando en la II etapa de la educación básica del contexto estudiado, posee características de pasividad, sumisión e introversión; en lo cual se destaca una práctica pedagógica desvinculada del desarrollo del conocimiento social, de la construcción de valores, normas, creencias y costumbres, derivadas de las representaciones interventivas, limitando así el desarrollo sociomoral estudiantil y estimulando reacciones cargadas de agresividad, por el predominio de los valores y prevalencia de normas docentes en la interacción.

Las características de este tipo de hombre que se está formando en la II etapa de las escuelas básicas estudiadas encaja en las peculiaridades del modelo técnico positivista; el cual habla de un hombre que voluntaria o involuntariamente reduce su capacidad cognoscitiva y de pensar de acuerdo a los fines de los demás, en este caso del docente; en detrimento de su pensamiento y actitud crítica.

Caracterización ésta incongruente con el tipo de hombre afín con al modelo sociocrítico o comunicativo, que alude a un ser transubjetivo o autónomo, con libertad para tomar decisiones, y expresarse en términos de igualdad con las demás personas, ante las cuales es también capaz de confrontar puntos de vista (Rodríguez, 1996).

Con referencia al concepto de paz, los docentes lo asocian con situaciones análogas a la expresión de sentimientos, acuerdos disciplinarios y brindar

consejos cuando los niños incumplen normas. Conceptualizaciones estas focalizadas hacia significados de paz negativos, cediendo el derecho a pensar y criticar, dando paso al conocimiento instrumental, contrario a los que permiten construir juicios sobre la realidad social, pues toda consideración sobre la paz supone un proceso activo o una educación para la acción, situaciones de las cuales están privados en la mayoría de los casos, estos niños. Se perfila así en los docentes una conceptualización de la paz sobre la base de una educación que contribuye a obediencia estudiantil ante su imposición disciplinaria o situaciones de amenaza. De acuerdo con expresiones de Jares (1997) el ser humano al estar influenciado por cualquier situación de amenaza (imposiciones disciplinarias) se vuelve vulnerable ante situaciones de conflictos. Esto obviamente, niega el concepto de paz positivo, en sintonía con una cultura de paz, que ayuda al niño a analizar críticamente su realidad, es decir, involucrarse en todos sus implicaciones para actuar sobre ella, de manera autónoma y creativa en el contexto de actividades socialmente útiles.

Se infiere entonces la prevalencia de un concepto de paz manejado por los docentes contrario al significado de paz como un valor eminentemente social, que le resta condiciones a la formación de un niño poco dotado de actitudes democráticas, basadas en el respeto, tolerancia y diálogo (Rodríguez, 1996).

Respecto a los procedimientos aplicados por los docentes en la educación para la paz destacan: atender en privado a los niños involucrados en conflictos como manera de evitar su repetición, citación a representantes y solicitud de ayuda a las autoridades del plantel; ante esto, se aprecian, en este caso, rasgos comunes a una pedagogía neutra; cuyo ejercicio docente adolece de procedimientos idóneos para el tratamiento de situaciones conflictivas dentro del aula; pues éstos deben enfatizar en el diálogo directo y comunicación global entre todo el grupo en búsqueda de tratamiento analítico-crítico con base en la justicia social que genere satisfacción a todos; en cambio con los procedimientos adoptados en la educación básica los niños pueden percibir frustraciones, temores y angustias, coincidiendo con procedimientos enfocados bajo el Modelo técnico positivista (Rodríguez, 1996).

Los fines educativos que se persiguen en la práctica pedagógica de las escuelas básicas atienden al suministro de conocimientos, predica de valores y el cumplimiento normativo del manual de educación, Mateo (2004), co-

respondiéndose a los fines planteados en el modelo técnico positivista que alude a valores perfilados por el sistema imperante, el respeto a la autoridad que, aunados a los representados por la transmisión de conocimientos por parte del docente, responden a criterios de eficacia para la consecución de fines previamente definidos institucionalmente (Rodríguez, 1996).

Se desprenden de estas consideraciones, prácticas de control educativo desvinculadas de aquellas que exaltan la potencialidad creativa de los niños con el privilegio de valores emancipatorios, que los lleven a enfrentar con respeto, diálogo y convivencia los conflictos, según fines del modelo pacifista sociocrítico-comunicativo.

En consideración con los valores que practican los niños en el proceso educativo escolar, se evidenció el predominio de amistad, aunque con base en intereses individuales; compartir en lo referente a útiles de trabajo y la cooperación en cuanto al aporte de bienes materiales. En sí mismos, estos valores poco conducen a la intervención verdadera entre los protagonistas del aula, pues demuestran el refuerzo de intolerancia a la diversidad; aceptación y comprensión de derechos humanos. Pues los valores más acordes con el modelo paz ideal (sociocrítico comunicativo) son los derivados del intersubjetivismo, la solidaridad radical demostrado con el trabajo en equipo, el debate de razones y reflexión deliberada (verdad, justicia, libertad); los cuales son imposible lograr en ambientes escolares donde los alumnos manifiesten diferencias en la escogencia de sus amistades y práctica de colaboración material sólo cuando es requerido, en analogía con los valores generados con la aplicación del modelo técnico, caracterizado por la carencia de interacción grupal (Rodríguez, 1996).

El concepto de conflicto que prevalece en los docentes es sinónimo de agresiones físicas, peleas o discusiones verbales y desacato a la disciplina. Se observa en los docentes, confusión cognoscitiva por la visión inexacta con que conceptualizan el conflicto, denotando, probablemente parálisis instruccional a la hora de actuar en sus tratamientos. En este plano, los resultados se acogen al planteamiento de Esteve (1999), al señalar que los profesores habitualmente catalogan a los conflictos de disciplina como los problemas centrales de las escuelas; en ello dejan ver carga de autoritarismo, como ocurre en el modelo técnico-positivista. Por el contrario, educar en

el conflicto requiere de su definición basada en las necesidades de los alumnos; como los generados por el rendimiento escolar, el rol que desempeña el docente en el aula; entre otros (Rodríguez, 1996). Sin embargo, se aprecia claramente que priva, de manera implícita, el reconocimiento por parte del docente de su falta de autoridad en la interacción con niños (Rodero, 1996).

La metodología docente imperante para la orientación de actividades de aprendizaje y de convivencia en el aula, se relacionan directamente con estrategias que conllevan a la realización de tareas en grupos, actividades intraescolares y reforzamiento de normas disciplinarias, a través de la conversación. Esto denota completa descontextualización de la praxis escolar; de la negociación de las ideas y de la participación creativa en actividades extraescolares y con otros miembros de la comunidad educativa, marginando los intereses individuales y colectivos del núcleo escolar; como es propio de la ideología tecnocrática (England, 1989).

Este tipo de administración escolar en palabras de Freire (1970) es radical, conlleva al diseño de estructuras organizativas que se ajustan a necesidades que limitan las humanas ineludibles como igualdad, libertad, justicia, participación, conciliatorias de una cultura de paz en la escuela, como valor social que rige construcciones y prácticas sociales originadas desde la interacción colectiva misma (Pérez, 2004).

Respecto a la concepción didáctica curricular, manifestada por los docentes, se equipara con la presencia constante de problemas, interés por llevar a cabo actividades planificadas y situación de armonía escolar dependiendo del cumplimiento de normas. Situaciones estas que develan desequilibrios pedagógicos para el cultivo de las dimensiones de aprendizaje: ser, conocer, hacer y convivir; entre los aprendizajes teóricos y prácticos y su contextualización en el marco de la resolución de problemas y elaboración de proyectos colectivos, según lo establece el currículo básico nacional (Ministerio de educación, 1998).

Teóricamente las condiciones curriculares prevalecientes en la práctica pedagógica son contradictorias con las que facilitan el desarrollo del conocimiento social y la construcción de nociones como valores, creencias y costumbres asociadas a los principios de una cultura de paz, que fomentan la reflexión permanente sobre situaciones que contribuyen a crear actitudes

críticas frente a la realidad, como base para el desarrollo del razonamiento moral, lo que constituye base cognitiva en la formación para la paz.

En esta perspectiva, al consagrarse la adopción de medios y técnicas a través del interés por las actividades planificadas, se acepta el conocimiento instrumental como el único relevante en la gestión del conocimiento, lo cual niega la posibilidad de juicios de valor propios de toda práctica curricular interactiva, como lo afirman Carr y Kemmis (1988), igual a Cortina (1997), refiriéndose al sistema filosófico positivista propio del modelo pacifista técnico que asume una práctica curricular desvinculada de la interdisciplinariedad y predominio de la violencia estudiantil.

Igualmente se aprecia una organización escolar centrada en la clase-aula, desvinculada académicamente con la comunidad, que mantiene comunicación muy limitada con padres y representantes. Características estas afines con las planteadas en el modelo pacifista tecnocrático, cuya organización escolar se centra en la labor docente del aula circunscrita a la educación formal y ajena a movimientos cívicos o actividades extra escolares (Rodríguez, 1996); condiciones poco favorable para el desarrollo del eje transversal valores en el currículo, el cual necesita del apoyo de una pragmática formal de la acción comunicativa (Habermas, 1984).

En este caso, no existe el estudio de acción comunicacional permanente entre actores educativos, debido a que esta queda reducida a actividades relacionadas con la información del rendimiento estudiantil; dejando fuera el consenso propio de situaciones humanas provistas de igualdad, solidaridad y cooperación; lo que puede redundar, de una u otra forma, en la admisión de la coacción y sumisión por el logro de los objetivos y la ausencia de conflictos, trastocando asimismo la satisfacción colectiva, tanto de alumnos como de padres y representantes.

En síntesis, los elementos pacifistas dominantes en la práctica pedagógica de los docentes que gestiona el currículo de educación básica de la segunda etapa, presenta rasgos propios del modelo pacifista técnico positivistas, por el énfasis prestado a estrategias de corte tradicional, que convierten los conflictos escolares en situaciones negativas visibles, que pueden saldarse con la adopción de perjuicios y hasta con algún tipo de sanción, como lo manifiesta Rodero (1997).

Está claro que situaciones pedagógicas, como las develadas, están disociadas de técnicas generadoras de cambios actitudinales, para la resolución analítica crítica de conflictos, con base en el reconocimiento del plano humano y el respeto a la dignidad de alumnos, padres y representantes; experimentar y desarrollar la actitud de reciprocidad; esto implica el establecimiento de normas dialogadas y razonadas, no para suprimir los conflictos, sino convertirlos en positivos, haciendo que no dañen la interdependencia del grupo; según los límites pedagógicos del modelo pacifista ideal que es el sociocrítico comunicativo, reseñado teóricamente por Rodríguez (1996).

Estos resultados develan fuertes debilidades didácticas en los docentes de la II etapa de educación básica para la formación de alumnos en los límites de educación humanista y transpersonal para lo cual es necesario incorporar en la práctica curricular contenidos que permitan perfeccionar habilidades para predecir, imaginar, crear, fantasear, maravillarse y experimentar, como parte de un proceso en el que el docente sólo ayuda como un facilitador, no como un terapeuta, sino como un mecánico del comportamiento (Maslow 1979).

En el mismo orden de ideas, López y Fernández (1996), consideran que para hallar el autodesarrollo pleno de los niños, el centro está en la persona y no en imposiciones sociales, a menudo generadoras de alienación; aunado al desarrollo de relaciones positivas y auténticas como requerimiento en el verdadero encuentro interpersonal entre la enseñanza y el aprendizaje.

Reflexionando sobre estas últimas acepciones teóricas puede concluirse que la práctica pedagógica develada expresa signos de una educación heredada de la época industrial al abordar poco a nada de las dimensiones actitudinales y emocionales de sus usuarios; lo cual se enriquece con el desarrollo de la conciencia ética humana apoyada en experiencias socio-culturales (contexto). (López y Fernández, 1996). Ante esto es importante dejar claro que la educación para la paz parte de un proceso activo, continuo y permanente, centrado en el concepto de paz positiva o desde la perspectiva creativa del conflicto, a fin de desarrollar un nuevo tipo de cultura tendente a la formación de alumnos críticos y autónomos, en condiciones de vivir e integrar así un sistema de valores en todas las esferas de la relación humana (Jares, 1997). Concepciones estas ausentes en las realidades observadas.

REFERENCIAS

- Anguera, M. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Bavaresco, A. (1997). *Proceso metodológico de la investigación*. Maracaibo: Ediluz.
- Bernardo, J. (1995). *Cómo aprender mejor. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Rialp.
- Bethencourt, M. (1998). *Educación para la paz desde la escuela*. Caracas: Fe y alegría.
- Blake, R., Mouton, J. y Allen, R. (2000). *¿Cómo trabajar en equipo?* Bogotá: Norma
- Carpintero, F. (1987). *La universidad y el tema de la justicia*. Norte de Castilla: Valladolid.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Morata.
- Carrasco, J. (1997). *Hacia una enseñanza eficaz*. Madrid, Rialp.
- Casado, E. y Martínez, C. (2000). *Contenido, estructura y anclaje de la representación social en la interacción pedagógica*. En: Casado, E. y Calonges, S. (Comp.). **Representaciones sociales y educación. Cuadernos de postgrado No. 25**. 1ª Edición. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Centro internacional de formación Arístides Calvani, (1998). *Educación para la convivencia*. Valencia. Venezuela.
- Clark, F. (1978). *Fantasia e imaginación*, en Roberts, Th. (Comp.) **Cuatro psicologías aplicadas a la educación**. Madrid, Narcea.

- Coll, C. y Otros (1992). *Psicología y curriculum*. Barcelona. Paidós.
- Combs, A. (1978). *Ideas nuevas sobre los potenciales humanos: un nuevo reto a los profesores*, en Roberts, Th. (Comp.) **Cuatro psicologías aplicadas a la educación**. Madrid, Narcea.
- Cood, J. (1989). *Filosofía en acción. Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Cortina, A. (1978). *Crítica y utopía. La escuela de Frankfurt*. Madrid. Cíncel.
- Cortina, A. (1987). *Crítica y utopía. La escuela de Frankfurt*. Madrid. Cíncel.
- Cortina, A. (1999). *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid: Santillana.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y educación*. 5ª Edición. Madrid. Morata.
- Díaz, F. Barriga y Hernández G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- El Nacional, (2005). *El libro de los valores*. Caracas: El Nacional.
- England, G. (1989). *Tres formas de entender la administración educativa. Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Espinoza de Aviles (1999). Plan estratégico para la implementación eficaz y eficiente de los programas de valores en la I y II etapa de educación básica.
- Esteve, J. (1999). *El malestar docente*. Barcelona. Laia.
- Fernández, A. y Sánchez A. (1996). *Reconstrucción educativa en aulas universitarias*. Granada: Eirene Universal de Granada.
- Fernández, J. (2002). En la búsqueda de un camino para la paz. Entrevista realizada por Paco Luna. Cuadernos de pedagogía no. 311. Marzo.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García, P. (1997). *Educación para la convivencia*. Valencia: Generalitat Valenciana,

- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Piados Ibérica.
- Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa; complementos y estudios previos*. Madrid: Taurus.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGrawhill.
- Hicks, D. (1999). *Educación para la paz*. Madrid: Morata.
- Hopenhayn, M. (1998). *Integración y desintegración social en América latina: una lectura peninsular*. Buenos aires: Espacio editorial.
- Jares, X. (1997). *Educación para la paz y organización escolar*. Granada: Universidad de Granada.
- La verdad (2005). "Localizan armas de fuego en un liceo de Maracaibo". Miércoles 23 de febrero. B/Pag. 6 Maracaibo.
- Lares, L. (2005). *Valores universales*. En: Rompan Filas, Año 13, Número 72.
- La Torre, y Otros (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia. S.L.
- Lederach, J. (1989). *Elementos para la resolución de conflictos, en cuadernos de no violencia1*. México: Servicios de paz y justicia.
- López, M. y Fernández, A. (1996). *La educación para la paz desde la dimensión personal*. Granada: Eirene Universal de Granada.
- Lugo, M. (2004). El eje transversal valores en la práctica pedagógica en las escuelas bolivarianas. Trabajo de grado para optar al título de magíster en educación. Maracaibo. Universidad del Zulia.
- Lúquez, P. (2001). *La acción docente y la construcción del conocimiento. Tesis doctoral en ciencias de la educación*. Maracaibo: Universidad Rafael Bellos Chacín.

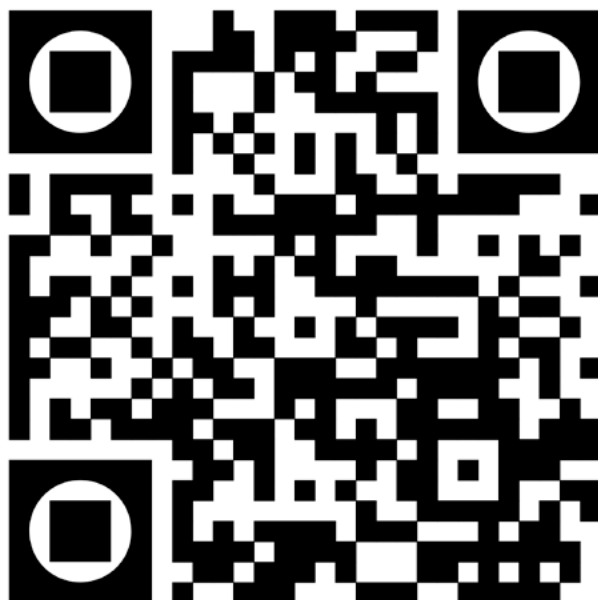
- Mardones, J. (1985). *Razón comunicativa y teoría crítica*. Bilbao: Universidad del país Vasco.
- Martín, B. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Martínez, G. (1991). *Rol del educador y de la escuela en el ámbito de la educación moral*. Barcelona: GRAO.
- Maslow, A. (1963). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Maslow, A. (1978). *Algunas implicaciones educacionales de las psicologías humanísticas*, en Roberts, Th. (Comp.) **Cuatro psicologías aplicadas a la educación**. Madrid, Narcea.
- Maslow, A. (1979). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kiaros.
- Mateo, J. (2004). *Manual de Educación. Guía del profesor*. Barcelona: Océano.
- Matson, F. (1991). *La teoría humanista, la tercera revolución en psicología, en Matson, F. Conductismo y humanismo*. México: Trillas.
- May Kut, P. y Morehouse, R. (1994). *Comenzando la investigación cualitativa. Una filosofía y guía práctica*. Londres: Falmer Press.
- Medina, H. (2003). El desarrollo de valores éticos en los docentes. Una alternativa para el mejoramiento del proceso educativo en la I y II etapa de las escuelas básicas. Tesis doctoral en ciencias de la educación. Maracaibo. Universidad Rafael Belloso Chacín.
- Ministerio de Educación (1997). *Cuadernos para la reforma educativa venezolana*. Caracas: Alauda Anaya.
- Ministerio de Educación (1997). *Currículo básico nacional. Programa de estudio de educación básica*. Caracas: Alauda Anaya.
- Ministerio de Educación (1998). *Currículo básico nacional. Unidad coordinadora de programas con organismos multilaterales*. UCEP. Caracas: Nuevas ideas.
- Ministerio del poder popular para la educación (2007). *Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de Ciencia.

- Montero, M. (1994). *Un paradigma para la psicología social. Reflexiones desde el quehacer en América Latina*. En, Montero, M. (Coord): **Construcción y crítica de la psicología social**. Barcelona: Anthropos.
- Moreno, C. y Otros (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación a la escuela*. Barcelona: GRAO.
- Muñoz, F. y López, M. (2000). *Hacia una historia de la paz*. Granada: Universidad de Granada.
- Naval, C. (1995). *Educación ciudadanos. La polémica liberal – consumista en educación*. Pamplona: Eunsu.
- Unesco (1993). *Acción mundial en pro de la educación*. París: Unesco.
- Unesco (1994). *Declaraciones juradas de la 44 reunión de la conferencia internacional de educación*. Ginebra: Unesco.
- Pérez, C. (2004). Por una cultura de paz. Conciencia colectiva, saberes sociales y educación para la paz. Maracaibo: Ediluz.
- Puig, J. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Horsori.
- Rattray-Wood, L., & Parrott, J. (1989). *Crisis de Sociedad y Administración*. **Práctica crítica de la administración educativa**, 1, 26.
- Roberts, Th. (1978). *Introducción*, en Roberts, Th. (Comp.) **Cuatro psicologías aplicadas a la educación**. Madrid, Narcea.
- Rodero, L. (1996). *Educación Moral, para la convivencia y la paz*. Sevilla: Junta de Andalucía consejería de educación y ciencia.
- Rodero, L. (1997). *Conflictos en el aula ¿Qué hacer?*. Madrid: Universidad de Granada. Eirene.
- Rodríguez, M. (1996). *Educación para la paz y racionalidad educativa*. Granada: Universidad de Granada.
- Rogers, C. (1974). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.

- Rogers, C. (1986). *Libertad y creatividad en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Rojas, C. (2005). *Valores humanos en educación*. Caracas: Editorial Júpiter, C.A.
- Sansevero, I. (2004). Valores de identidad nacional en la praxis pedagógica de educación básica. Tesis doctoral en ciencias de la educación. Maracaibo Universidad Rafael Belloso Chacín.
- Santana, D. (1999). *Ética y docencia*. Caracas: FEDUPEL.
- Serrano, G. (1998). *Modelos de investigación Cualitativa en educación social y animación sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Sevillano, G. M. (1995). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje con medios y tecnología*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Slaughter, R. (1993). *Futuros*, en Hicks, (Comp), **Educación para la paz**. Madrid: Morata.
- Van Dalen y Meyer, (1996). *Manual de técnica de la investigación educativa*. México: Paidós.
- Vaughan, F. (1994). *La visión transpersonal*, en Grof, Vaughan, F. et\al. **La evolución de la conciencia**. Barcelona: Kiaros.
- Villalobos, O. (2004). *Por una cultura de paz. Una comunicación para la paz. Riesgos y Oportunidades*. Maracaibo: Ediluz.
- Watkins, C. y Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar, propuesta de trabajo en el marco global*. Barcelona: Paidós.
- Watson, J. B. (1930). *Behaviorism* (rev. ed.). New York: Norton.



Publicación digital de Ediciones Clío y
Fundación Difusión Científica.
Marzo de 2022
Maracaibo, estado Zulia, Venezuela.



Mediante este código podrás acceder a nuestro sitio web y visitar nuestro
catálogo de publicaciones

Formación para la paz

Propuesta didáctica

Teresa Reyes

En *Formación para la paz: propuesta didáctica* se plantean los siguientes objetivos: a) Analizar las estrategias didácticas empleadas por el docente de la II etapa de Educación Básica, a partir de la canalización constructiva de procesos conducentes a la formación para la paz y b) Proponer lineamientos procedimentales que permitan al docente la orientación constructiva de la formación para la paz en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a los modelos pacifistas los resultados refieren fuertes debilidades didácticas en los docentes de la II Etapa de educación básica para la formación de alumnos en los límites de una educación humanista y transpersonal. Al efecto, esta realidad ameritó proponer lineamientos procedimentales que permitan al docente guiar a los alumnos de la II etapa de educación básica hacia la interiorización de la Paz como valor social.

Ediciones Clío

ISBN: 978-980-7984-15-7

