

Prácticas curriculares para una convivencia y cultura de paz positiva¹

Practical curriculum for a positive school environment

Práticas curriculares para convivencia e cultura de paz positiva

Janner Villalba Cano²
Universidad del Valle, Palmira, Colombia

Se entiende por convivencia no solo la ausencia de violencia, sino sobre todo la construcción, día a día, de relaciones con uno mismo, con las demás personas y con el entorno, relaciones basadas en la dignidad humana, en los derechos humanos, en la paz positiva y en el desarrollo de unos valores de respeto, tolerancia, dialogo y solidaridad.

Bisquerra (2008); Uruñuela (2009)

RECIBIDO: 11 DE NOVIEMBRE DE 2015 • APROBADO: 10 DE JUNIO DE 2016

Para citar este artículo: Villalba, J. (2016). Prácticas curriculares para una convivencia y cultura de paz positiva. *Itinerario Educativo*, 68, 131-146

- 1 Artículo de reflexión.
- 2 Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar – Colombia; Magister en Gestión Ambiental – Pontificia Universidad Javeriana (Colombia); Licenciado en Biología y Química – Universidad de Córdoba, Colombia. Rector Institución Educativa Juan de Jesús Narváez Giraldo, Planeta Rica, Colombia. E-mail: jader.martinez@correounivalle.edu.co

Resumen. Las prácticas curriculares de la escuela tradicional aún siguen vigentes en el bordaje y manejo de las conductas violentas y los conflictos escolares. La anterior situación contribuye con una cultura de paz negativa, ya que estas solo centran su atención en la violencia directa generada por los estudiantes, buscan reducirla, no tienen en cuenta la violencia estructural o indirecta, que puede estar arraigada en estructuras de desequilibrio de poder institucional, jerárquico, autoritario. De ahí que la violencia estructural se corresponde con las relaciones, que contribuyen con la injusticia social. Así mismo en esta convivencia la paz que se manifiesta es negativa, donde los conflictos no se toleran, en la medida en que estos se consideran un problema, algo difícil de manejar, una alteración de la tranquilidad, siendo la principal vía para el manejo de estos la sancionatoria o punitiva, la cual lejos de mejorar las conductas de violencia o conflictos los incrementa. Visto esto, los conflictos se consideran un problema y no una oportunidad de potenciar la convivencia. Las actitudes que rigen estas prácticas son dominio, sumisión con habilidades, de individualismo y competencia, esto conlleva a que el estudiante se convierta en un receptor pasivo, acrítico de los problemas sociales del contexto particular y global, lo cual no permite formar un ser humano en valores, frente a las problemáticas sociales que afectan la sociedad. Mientras que las prácticas curriculares para la convivencia con un enfoque positivo, propician unos valores de solidaridad, respecto por los derechos humanos, democracia real, con plena participación, inclusión y justicia, además de centrar la atención en disminuir la violencia directa, también intervienen la violencia indirecta o estructural, y consideran los conflictos inherentes al desarrollo de toda estructura social, abordándolos en forma positiva.

Palabras clave. Prácticas, currículo, convivencia, conflicto, violencia, paz (Tesoro Unesco).

Abstract. Curriculum practices of traditional schooling still in force in an approach and management of violent behavior and school conflicts. This situation contributes to a negative coexistence, since they only focus their attention on the direct violence generated by students seeking to reduce it, they do not take into account the structural or indirect violence. Hence, the structural violence corresponds to the authoritarian hierarchical power relations that contribute to social injustice. Also in this coexistence a negative peace is manifested in the absence of conflict, to the extent that these are considered a problem,

something that should not happen, a change in the tranquility, the main route for handling such a sanction or punitive, which far from improving the conduct of the violence and conflict increases. Seeing this, conflicts and violent behaviors are considered a problem rather than an opportunity for coexistence. The attitudes that govern these practices domain, submission with skills, individualism and competition, where the student is only a passive recipient, uncritical social problems of the individual and global context, which does not allow a human form in securities, compared to social problems that affect society to enable them to establish clear alternatives to form a better world with social justice and better development. While curricular practices for coexistence with a positive approach, in addition to focusing on reducing direct violence, also involved indirect or structural violence, and consider the conflicts inherent in the development of the completely social structure, addressing them in a positive way.

Keywords. Curriculum practices, traditional school, coexistence, structural violence, peace (Thesaurus Unesco).

Resumo. Práticas escolares tradicionais curriculares ainda estão em vigor sobre uma abordagem e gestão de comportamento violento e escolares conflitos. A situação acima contribui para uma cultura de paz negativa, uma vez que só centrar a sua atenção sobre a violência direta gerada por alunos que pretendem reduzi-lo, eles não levam em conta a violência estrutural ou indireto, que pode estar enraizada em estruturas de desequilíbrio de poder institucional, hierárquica, autoritária. Daí a violência estrutural corresponde com relacionamentos, contribuindo para a injustiça social. Também nesta coexistência de paz que se manifesta é negativo, onde os conflitos não são tolerados, na medida em que eles são considerados um problema, algo difícil de lidar, uma alteração de tranquilidade, a rota principal para a manipulação estes a sanção ou punitivos, que longe de melhorar a conduta de violência ou conflitos aumenta-los. Vendo isso, os conflitos são considerados um problema, em vez de uma oportunidade para promover a coexistência. Atitudes que regem essas práticas são domínio, obediência com as habilidades, o individualismo e competição, isso implica que o aluno se torna um receptor passivo, acrítico dos problemas sociais do contexto individual e global, que não permite formar um ser humano valores, tratar de questões sociais que afectam a sociedade. Enquanto o currículo para a convivência com práticas de abordagem positiva e fomentar os valores

de solidariedade, o respeito pelos direitos humanos, a democracia real, com a plena participação, inclusão e justiça, e se concentrar em reduzir a violência direta, também envolveu a indireta ou estrutural, e considerar os conflitos inerentes ao desenvolvimento de toda a estrutura social, abordando-os positivamente violência.

Palavras-chave. Prático, currículo, de convivência, de conflito, violência, paz (Unesco Thesaurus).

Introducción

En el siguiente artículo se presenta una reflexión detallada y fundamentada en una revisión teórica-conceptual de teóricos y trabajos de investigación sobre la temática de la convivencia escolar y el trato o interpretación que de esta debe darse en el contexto de la institución educativa. Es necesario una intervención integral que tribute a la no violencia entre el estudiantado, pero también que busque transformar la violencia estructural en las relaciones de poder e institucionales mediadas en la escuela y en especial entre dos actores escolares fundamentales docentes y estudiantes. Lo cual conllevaría a una mirada positiva en el manejo de las conductas violentas y conflictos presentes en la convivencia escolar. Ya que los conflictos y conductas violentas, se deberían intervenir no como un problema, sino como procesos inherentes a la vida social, que pueden estar presentes en la convivencia y que de la manera como se aborden pueden ser provechosos para consolidar una cultura de paz positiva, o por el contrario ser negativos al generar violencia física y estructural.

Jacques Delors (1996), en su obra *La Educación Encierra un Tesoro* afirma que la educación a lo largo de la vida está fundamentada en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Evidentemente una propuesta educativa que busque generar una formación integral con una convivencia y cultura de paz positiva busca el desarrollo integral de estos pilares, sin descuidar el aprender a convivir y el aprender a ser, no recurriendo a las vías sancionatorias o punitivas para el manejo de los conflictos o conductas violentas, abriendo espacios para el aprendizaje de la concertación, el trabajo en equipo, la mediación y el manejo de los conflictos, al generar ambientes democráticos reales, con plena participación, que busquen desarmar la violencia estructural o indirecta y reducir la violencia directa,

De ahí que habría que mirar desde el currículo, como se está abordando el manejo de los conflictos y conductas violentas para conllevar a una convivencia y cultura de paz positiva.

Ya que cuando nos referimos al currículo de acuerdo a Grundy (1994, pp. 23-24), no es simplemente analizar y describir un documento que existe aparte de las relaciones e interacciones humanas. Por lo tanto hablar de currículo se constituye en hablar de las prácticas educativas que se dan en la escuela, en las acciones cotidianas de los procesos educativos en un contexto determinado, que están basadas en un concepto del hombre y del mundo. De aquí que en una investigación educativa sobre estas acciones es necesario como plantea Grundy preguntarnos ¿Qué clase de creencias sobre las personas y el mundo llevan a un tipo determinado de prácticas educativas, en especial a las que se engloban en el término curriculum?

Por esto el análisis del currículo, no solo debe darse desde el PEI, el manual de convivencia, los planes de estudios, sistemas de evaluación y demás documentos para saber cuál es el tipo de hombre que se quiere formar, sino también mirar desde las políticas educativas globales y contextuales que las direccionan, desde las practicas educativas de las acciones cotidianas de los procesos escolares, como se da esta formación en la interacción de los actores escolares, ya que el currículo mas allá de la teoría, es la practica con que éste se materializa en el proceso de formación.

Es así como hoy en día se ven unas prácticas curriculares tradicionales, a través de pedagogías autoritarias, verticales en la relación docente –estudiante, donde el profesor se considera el dueño del saber, con estructuras jerárquicas de poder en el desarrollo del currículo, que no permiten la democratización de la convivencia, ni mucho menos la tolerancia de los conflictos como proceso social inherente a toda convivencia, todo esto se operacionaliza en un currículo donde además se tributa a la competencia, al individualismo, al desarrollo de habilidades y destrezas para el campo laboral, es así como:

El valor práctico del saber ya no reside en su capacidad para mejorar a las personas y, a través de la racionalidad infundida, permitirles una vida más libre, más humana, no dirigida por dogmas irracionales, mejorando su conducta y las relaciones entre los hombres (Habermas, 1987, p. 338).

De aquí que, todo tiene que encontrar un reflejo en la productividad económica, por lo tanto: "La ciencia se ha hecho ajena a la formación en la medida en que ha impregnado la praxis profesional" (Habermas, 1987, p. 338). Es decir:

Se trata de una concepción de la educación en la que cuenta la "instrucción" para el mundo del trabajo, la preparación de competencias para el sector empresarial y fabril. Nuevo enfoque gestado en la "Mesa Redonda Europea de los Empresarios" en 1989, con la idea de la formación del trabajador para responder al sector productivo: "...se hace una interpretación claramente reduccionista de qué significa la sociedad, poniendo a la escuela y a la universidad al exclusivo servicio de las empresas..." (Díez Gutiérrez, 2006, p. 25).

Es así como igualmente este currículo reducido, fragmentado y priorizado en asignaturas del campo laboral, se le dificulta la comunicación y transversalidad e integralidad desde las diferentes áreas, lo cual repercute en problemáticas de formación transversal, que se presentan en las relaciones de las prácticas pedagógicas curriculares como el bullying, relaciones de dominio – sumisión, agresiones físicas, verbales, irrespeto por los derechos humanos, exclusión, lo cual se manifiesta muy comúnmente en las instituciones educativas, conllevando todo esto a la violencia escolar, reflejándose el descuido de la formación para la vida, para el manejo de los conflictos y para aprender a vivir juntos.

La educación cuyo significado original era entendido como la manera de auxiliar al alumno a encontrar su propio camino de expresividad y creatividad en su vida personal, social y cultural, se ha visto reducida hoy a una mera formación técnico-instrumental formal-material para el "saber hacer" o modelo de educación basado en competencias, relegando al cajón de olvido el "saber ser" y el "saber vivir", privilegiando así al "*homo economicus*": Financiero, técnico, comercial, gerencial administrativo y contable; por encima "*homo sapiens*" o multidimensional, plural y abierto a las miles de puertas que pudiere ofrecer una vida integral, sabia y trascendente (Moreno, 2013, p. 18).

En este sentido, se puede observar desde las prácticas curriculares, como se ha reducido la prioridad para el saber ser y el saber convivir. El manejo de los conflictos y conductas violentas, se da desde un enfoque negativo, que no permite contribuir con una cultura de paz. Porque ésta

última se concibe como aquella que "asocia la paz con ideas como no agresión bélica y en general como ausencia de todo tipo de conflictos" (Jares, 1999, p. 97), todo esto, conlleva a que existe "una pobreza en el concepto de paz actualmente dominante" (Galtung, 1978, p. 99) y en este mismo sentido, Jares (1999) considera que la paz no es lo contrario de guerra sino de su antítesis que es la violencia, dado que la guerra es un tipo de violencia, pero no la única, hay que tener en cuenta otras formas de violencia, menos visibles, más difíciles de reconocer pero también perversas en la provocación de la violencia.

Es así como se refiere a la violencia estructural la cual se corresponde con la injusticia social, es decir, la violencia generada desde las posturas de estructuras jerárquicas de poder, autoritarias que no permiten la inclusión, la participación, el manejo de los conflictos y los consensos; para el bienestar general y el desarrollo social. De esta forma, "la teoría de la paz está íntimamente relacionada con la teoría del desarrollo" (Galtung, 1978, p. 185). De aquí que, "Al tipo de violencia en la que hay un actor que comete la violencia, lo llamaremos violencia personal o directa, y llamaremos a la violencia en la que no hay tal actor violencia estructural o indirecta" (Galtung, 1985, p. 103). En otras palabras, se ve como la violencia estructural se corresponde con la injusticia social, con los desequilibrios de poder, que se pueden generar desde las estructuras jerárquicas autoritarias, que culturalmente pueden estar presentes en las instituciones. De aquí que una paz negativa, solo se concibe en una convivencia que no admite los conflictos como proceso social que permite cambios y transformaciones para el desarrollo y la justicia social, por lo tanto solo se centra en reducir la violencia directa y no tiene en cuenta la violencia estructural que se pueda estar generando desde sus actores e instituciones. Mientras que una paz positiva se concibe como "la situación caracterizada por un nivel reducido de violencia y un nivel elevado de justicia" (Curle, 1974, p. 182) por lo cual no se centra en disminuir exclusivamente la violencia física o directa, sino también en frenar la violencia estructural o indirecta, que contribuyen con la injusticia personal o social desde las relaciones.

Es así como Gandhi (1988) consciente de la violencia física y estructural, centra una filosofía con "firmeza en la verdad y la acción sin violencia, como las dos caras de una moneda, imposible de separar el uno del otro" (p. 121). Para enfrentar las injusticias de la violencia estructural y no contribuir con la violencia directa o física. Así mismo Jares (1999),

considera Gandhi, propugna un aprendizaje explícito de las técnicas no violentas, es decir, manifestaciones y acciones no violentas, prácticas y métodos de resistencia civil y no cooperación con la injusticia organizada, favoreciendo la fuerza interior de cada persona, para lo cual solía decir “el fin está en los medios como el árbol en la semilla”, esto es fines, de paz se logran, con medios de paz, sin recurrir a la violencia. Las dos técnicas principales en la campaña acción sin violencia desarrolladas por Gandhi en la India fueron la no –cooperación y la desobediencia civil, las cuales se traducen en técnicas como el boicot, la huelga, etc. Que consisten en romper o no hacer caso de las leyes que representan la injusticia o la apoyan, sin recurrir a la violencia.

De aquí que un manejo positivo de los conflictos y conductas violentas debe estar fundamentado en unas prácticas curriculares con valores de no violencia, que conlleven a la convivencia, a desarmar la violencia estructural y promover la justicia al igual que la democracia, igualdad, solidaridad, ejercicio de los derechos humanos, con una concepción crítica social en la formación que busque la transformación personal y social. A diferencia de una concepción negativa de la convivencia y cultura de paz, en la cual desde sus prácticas, se busca el autoritarismo, la obediencia, sumisión, el individualismo, la competencia, lo cual tributa a formar personas sin sentido de solidaridad, con una actitud pasiva del estudiante como receptor de unos conocimientos, sin una relación con los graves problemas sociales globales del contexto, sin impórtales los problemas críticos sociales, ante las injusticias sociales que afectan cada vez este mundo globalizado, mercantilista de consumo. Por ello, es necesario saber con qué prácticas los docentes y estudiantes están asumiendo el manejo de los conflictos y conductas violentas que se presentan en la cotidianidad de la convivencia escolar y de qué manera estas prácticas están inmersas en el currículo concebido este como:

el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Ley 115 de 1994, Ley General de Educación)

De esta manera, las propuestas curriculares educativas tradicionales, donde la prioridad es educar en las excelencias del conocer y del saber

hacer, sin desarrollar con el mismo énfasis el aprender a convivir y el ser, no tienen en cuenta la violencia estructural que se genere desde las estructuras de poder en las relaciones entre docentes, estudiantes y en las cuales hay una cultura arraigada de los conflictos como algo negativo que no debería tolerarse. Esta situación no es coherente con una cultura de paz positiva, como bien lo afirma Galtung al considerar que:

... lejos de separar a dos partes, el conflicto debería unirlo, precisamente, porque tienen su incompatibilidad en común. La incompatibilidad debería enfocarse como un lazo, ligándolos, juntándolos, porque sus destinos son aceptables. Debido a que tienen su incompatibilidad en común deberían esforzarse para llegar juntos a una solución... Galtung (1978, p. 501).

Visto esto, el conflicto debería ser visto de manera positiva para llegar a culminarlo en forma beneficiosa sin recurrir a la violencia física o directa y la violencia estructural o indirecta. Por todo lo anterior, se necesita una transformación de aquellas prácticas curriculares que tienen una visión reducida de la convivencia y de la paz, a través de un enfoque positivo, mucho más amplio e integral, que busque la no violencia entre el estudiantado, pero también que permite intervenir la violencia estructural en las relaciones de poder e institucionales, como lo argumenta Aldana (2006) la convivencia:

En su más pleno sentido, se refiere a la práctica de relaciones entre personas y entre éstas y su entorno, basada en las actitudes y los valores pacíficos (respeto pleno, participación, práctica de los derechos humanos, democracia, dignidad y otros rasgos). Eso significa que estamos considerando que la convivencia es la antítesis de la violencia (p. 29).

Sin embargo, el enfoque de la convivencia positiva no se da en la ausencia de conductas violentas y/o de conflictos, de allí la necesidad de aprender el manejo positivo de estos. Así, Torrego (2004) manifiesta que en las sociedades modernas, multiculturales como las de hoy en día se necesita una intervención educativa en convivencia orientada a la prevención de la violencia y a la construcción de ambientes pacíficos, a través de la mediación y el tratamiento integrado en la resolución de los conflictos desde las escuelas. Es decir, incluyendo también el manejo de la violencia estructural y la violencia física, para un abordaje

positivo de estas. Por tal razón, la pertinencia de incluir nuevas prácticas curriculares, en la medida en que las tradicionales no priorizan:

dimensiones que son indispensables para ejercer como ciudadanos y ciudadanas responsables en el marco de sociedades democráticas, tales como el conocimiento de los derechos humanos por parte del alumnado, su capacidad de resolución de conflictos, su participación en la gestión de la vida cotidiana en el centro, sus habilidades para el debate, la capacidad de colaboración y ayuda a los demás, su nivel de responsabilidad, su compromiso con la democracia; sus valores y prioridades en la vida, etc. Curiosamente, estas son las áreas de conocimientos más desatendidas en las políticas educativas y en consecuencia, en las programaciones curriculares de una amplia mayoría de los centros escolares (Gimeno, 2010, p. 90).

Para esto es necesario, desde la formación actitudinal crear criterios para llevar a cabo unas prácticas curriculares que consoliden una convivencia y cultura de paz positiva, las cuales desde un enfoque positivo de los conflictos y conductas violentas pueden ser desarrolladas y deben ser aplicadas con los mismos criterios por todos los profesores que intervienen en la escuela, y además por grupos de estudiantes que puedan servir como reproductores de éstas, lo cual permite que al consolidarse, propicien la resolución positiva de los conflictos y conductas violentas presentes en la convivencia escolar.

Dos programas de intervención relevantes cabe a consideración mencionar: el Currículo de Resolución de Conflictos (Alzate, 2005), esta apuesta se basa en lograr un sistema que contemple procesos colaborativos que conlleven al desarrollo de habilidades de la resolución de conflictos como la mediación escolar, estas temáticas se trabajan independientemente de las demás asignaturas o a su vez integradamente con otras asignaturas, utiliza estrategias como el aprendizaje colaborativo, igualmente también busca capacitar padres, profesores y directivos. El Modelo Integrado de Mejora de la Convivencia (Torrego, 2004) este modelo actúa en tres planos educativos: el equipo de mediación y tratamiento de los conflictos, la elaboración democrática de normas, que conlleve a la creación de un marco protector.

La democratización de las prácticas educativas y el manejo de los conflictos, podría contribuir a transformar estas prácticas curriculares

basadas en un abordaje negativo, reducido en el manejo de los conflictos y las conductas violentas de la convivencia, ya que, ven la violencia física centradas en los estudiantes y desconocen la violencia estructural, que se refleja desde las relaciones de poder como autoritaria, de obediencia y sumisión, disciplinaria, individualista, competitiva, de esta manera estas prácticas curriculares contribuye con:

La total desconsideración por la formación integral del ser humano y su reducción a puro adiestramiento lo cual fortalece la manera autoritaria de hablar desde arriba hacia abajo... a la que le falta, por eso mismo la intención de su democratización...". (Freire, 1997, p. 111).

De lo anterior se percibe que se encuentra la necesidad en los docentes y estudiantes de no limitarse a ser un mero instructor o receptor de la parte cognoscitiva de un cúmulo de conocimientos. En el caso de los docentes, la tarea es la de ser un formador integral de los estudiantes a través del dominio de los recursos didácticos, metodológicos y todas aquellas técnicas necesarias para trabajar, no solo con el saber y el saber hacer de los conocimientos cognoscitivos, sino también con los conocimientos de tipo actitudinal para afrontar el manejo de las conductas violentas y los conflictos con un enfoque positivo, lo cual es fundamental para consolidar una cultura de paz positiva, ya que "Un educador muy poco formador, es mucho más un adiestrador, un transferidor de saberes, un ejercitador de destrezas" (Freire, 1997, p. 137), por esto:

...debe existir congruencia entre un currículum educativo orientado a promover la paz (y los valores que ésta implica: solidaridad, equidad, justicia, equidad, democracia real...) y los modelos organizativos y pedagógicos de los centros docentes que van a desarrollar ese currículum. (Reyes, 2002, p. 616).

De esta manera, un autentica educación para la convivencia y la paz positiva no existe en un contexto escolar sino se dan unas prácticas curriculares basadas en el ejercicio de unos valores como la solidaridad, la igualdad, la democracia real y el respeto por los derechos humanos.

Hechas las consideraciones anteriores Reyes (2002) plantea que en los escenarios de las actividades o prácticas curriculares escolares se ven modelos basados en la jerarquización de los agentes implicados en el proceso y, consecuentemente en relaciones de poder. Estos modelos

educativos se basan en unas prácticas en cuales se da la existencia de una autoridad otorgada por la posición de un conocimiento que debe ser transmitido unidireccionalmente desde quien sabe hacia quien no sabe, esta situación no permite la introducción de conocimientos que puedan ser esenciales para la parte actitudinal y se limitan a la trasmisión acrítica de aquellos conocimientos esenciales. Por consiguiente, las áreas y asignaturas no se articulan o configuran en torno a temas transversales como la convivencia y cultura de paz positiva, ya que se consideran como un relleno inútil. Todo esto coherente con una escuela tradicional, jerárquica, basada en relaciones personales asimétricas que sólo puede soportar una educación para la convivencia y cultura de paz negativa.

Aunado a lo argumentado hasta ahora, es claro que cuando se trata del aprendizaje y abordaje de las conductas violentas y/o conflictos concernientes a las competencias de contenidos de tipo actitudinal, los docentes se encuentran desorientados y faltos de capacitación teórica y práctica en las técnicas y recursos metodológicos para afrontar dichas situaciones. Esto es debido, básicamente, a la falta de aprendizaje y enseñanza planificada de estos contenidos, pero también a la falta de competencias de manejo y abordaje positivo de las mismas. Hay que tener presente que todo esto conlleva a un abordaje de los conflictos y conductas violentas desde un enfoque negativo que conlleva a unas prácticas excluyentes, discriminatorias, autoritarias, que centra la problemática exclusivamente en el comportamiento de los estudiantes.

Ahora bien, dentro del currículo explícito, el aprendizaje, en el abordaje de los contenidos actitudinales para la convivencia y cultura de paz es poco planificado, solo se ve como un contenido curricular que se da transversalmente, que es responsabilidad de todos y a su vez puede no ser responsabilidad de nadie, donde el aprendizaje de normas puede ser algo ajeno a los contenidos escolares, o una herramienta que se utiliza para mantener el orden y la disciplina en clase. Si bien los contenidos es necesario enseñarlos de una manera vivenciada, creando un clima escolar adecuado para que los alumnos puedan experimentar y sentir una coherencia entre los conocimientos actitudinales teóricos del currículo explícito y su práctica en las relaciones del currículo implícito teniendo en cuenta que "educar es impregnar de sentido las prácticas, los actos cotidianos" (Gadotti, 2000, p. 102)

A su vez, además del carácter transversal de los contenidos actitudinales, hoy en día se hace necesario también que el aprendizaje de los mismos implique una formación teórica desde el currículo implícito que permita la consolidación de unos valores y unas prácticas curriculares específicas para los docentes y estudiantes, en la medida que es necesario dominar una serie de técnicas y recursos metodológicos específicos y teóricos desde el currículo explícito que conlleven a unas prácticas curriculares en el saber hacer para el manejo positivo de las conductas violentas y los conflictos. Los modelos tradicionales de educación que presentan no permiten generar una convivencia y cultura de paz positiva, donde el profesor es considerado el dictador del conocimiento y su labor consiste en transmitirlo a los alumnos, por lo tanto son poco adecuados para crear un clima de participación en el aula e invitar a la convivencia sino más bien jerarquizados autoritarios de dominio- sumisión.

Así, una convivencia positiva para generar una cultura de paz positiva requiere de un currículo impregnado de unas prácticas curriculares basadas en unos valores que permitan una paz positiva y un manejo positivo de las conductas violentas y conflictos que se generan en el ámbito escolar, para lo cual hay que desarmar, desde el bordaje de las relaciones entre docentes y estudiantes, la violencia estructural, pero también hay que disminuir la violencia física que se genera en los estudiantes. Para esto necesario formar a partir de unas técnicas y metodologías desde lo teórico y en lo práctico, desde el currículo explícito e implícito, que tributen a consolidar una convivencia y cultura de paz positiva.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta el análisis de las medidas políticas que intervienen en las prácticas curriculares teniendo en cuenta que:

En las últimas décadas se vienen promoviendo desde las principales instituciones mundialistas y que, a su vez, son presentadas ante la opinión pública, como el resultado de la consulta al auténtico oráculo Delfos. Instituciones como, por ejemplo, la OCDE, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, el G8, La organización Mundial de Comercio, etc., que vienen colaborando con sus diagnósticos y asesorando a los gobiernos de la mayoría de los países del mundo. El análisis de sus movimientos nos permite constatar con facilidad cómo sus informes y presiones van dirigidos a reconducir los sistemas educativos hacia modelos acordes con las filosofías neoliberales. Sus

objetivos son los de convencer a las clases dirigentes y, lo que es también muy grave, a una gran parte de la ciudadanía, de que las instituciones escolares deben tener como principal e incluso única meta la de formar y mentalizar al alumnado para competir por un puesto de trabajo en el actual mercado capitalista. Objetivo que se plasmaría en una reorientación de los contenidos y tareas escolares marcada por el recorte de los contenidos referidos a las ciencias sociales, humanidades y artes; y por el contrario, por reforzar aquellos conocimientos y destrezas que capacitan mejor para encontrar un puesto de trabajo. (Gimeno y otros, 2010, p. 87).

La anterior tendencia de formación no contribuye con una formación crítica en unos valores que conlleven a la solidaridad, la inclusión, la igualdad, el respecto por los derechos humanos, y a un desarrollo social, y a desarmar la violencia estructural. Por el contrario, más bien contribuye a mantenerla, creando y formando líderes sin sentido social, individualistas que buscan sacar el mejor provecho de los demás. En este sentido, Torres (2007) considera que es el avance de las ideologías neoliberales y conservadoras lo que explica el grado de aceptación de las políticas de fuerte reorientación mercantilistas y de un mayor control autoritario de los sistemas educativos.

Conclusión

La educación afronta una sociedad cada vez más globalizada, en donde el estudiante no debe ser preparado para ser un simple consumidor y espectador, con prioridad solamente en el saber y en el saber hacer, en competencias laborales desde las asignaturas de ciencias naturales y física que son sinónimos de progreso, eficiencia y calidad para los procesos industriales y productivos económicos de las grandes empresas que lo requieren y las priorizan desde las políticas neoliberales en el currículo escolar, centrado en la obediencia y sumisión con estructuras jerárquicas, que no permiten su democratización y con la exclusión de la lectura crítica de los graves problemas sociales contemporáneos.

Además es prioritario una formación humanista, en el ser y en el saber convivir, con una capacidad crítica de los grandes problemas sociales con valores como la democracia real, la solidaridad, el respecto por la dignidad de las personas, los derechos humanos, la inclusión, donde se vean los conflictos como algo inherente al desarrollo social y al

potenciamiento de la convivencia, lo que conlleve a transformar las prácticas curriculares negativas que persisten aun en el manejo de los conflictos y las conductas violentas en la convivencia escolar, conllevando a la construcción de una convivencia y cultura de paz positiva, lo que su vez permita una convivencia justa. Donde se guarde la esperanza de la existencia de "reflexiones y contribuciones que pueden servir como aportes para establecer con claridad que si hay alternativas para conformar otro mundo mejor" (Torres, 2010, p. 101).

Referencias

- Aldana, C. (2006). Aprender a convivir en un mundo de violencia. En *Cuadernos de Pedagogía*, 359, 28 – 31.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. España: Wolters Kluwer.
- Curle, A. (1974). Teaching Peace. En *The New Era*, 55 (7).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: compendio / informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Paris: Ediciones Unesco.
- Díez Gutiérrez, E. (2006). Educar para el mercado. En *Revista Opciones Pedagógicas*. 34. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía da Autonomía: Saberes necesarios la práctica educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas actuales de la educación*. Argentina: Siglo XXI
- Galtung, J. (1978). Conflict a way of life. En *Essays in peace research*. Vol III.
- Gandhi, M. (1988). *Todos los hombres son hermanos*. Salamanca: Sígueme.
- Gimeno, J.; Fernández, M.; Torres, J.; Rodríguez, C.; González, M. y Pérez, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Grundy, S (1994). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

- Habermas, J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz: su teoría y su práctica*. - 2 ed. España: Popular
- Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación)
- Moreno, P. (2013). *Hacia un Nuevo Paradigma Pedagógico: El Humanismo. Paradigma XXI. Diseñemos la educación del siglo XXI*. Año 1 / No. 2 / julio-septiembre 2013.
- Reyes, M. (2002). *Cultura de Paz, Modelos Educativos y Formación Docente*. Universidad de Huelva.
- Torrego, J. (2004). *Mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado de convivencia en centros. Proyecto de mejora de la convivencia en los IES de Guadalajara*. Universidad de Alcalá.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de Neoliberalismo*. Madrid. Ediciones Morata, 2ª edición.