

Hacia una pedagogía para la paz transformadora en Venezuela: Un análisis de la brecha entre la intención curricular y la práctica docente

Teresa Reyes*

RESUMEN

Se analiza la disyuntiva entre la intención curricular y la praxis pedagógica en la educación para la paz en Venezuela. A través del análisis del discurso docente, se evidencia una brecha que conduce a un modelo pacifista de carácter técnico-positivista, alejado de la visión sociocrítica del currículo. Se concluye que las debilidades didácticas del docente lo llevan a adoptar estrategias de control y represión, perpetuando un ciclo de violencia no resuelta. Se propone un conjunto de lineamientos para catalizar la transición hacia una pedagogía transformadora, anclada en el humanismo y la teoría crítica.

Palabras clave: Educación para la paz, Modelos pacifistas, Práctica docente, Cultura escolar, Transformación educativa.

Towards a Transformative Pedagogy for Peace in Venezuela: An Analysis of the Gap between Curricular Intent and Teaching Practice

ABSTRACT

This report analyzes the disjunction between curricular intention and pedagogical praxis in peace education in Venezuela. Through the analysis of teacher discourse, a gap that leads to a positivist-technical pacifist model is evidenced, which is far from the sociocritical vision of the curriculum. It is concluded that the didactic weaknesses of the teacher lead them to adopt control and repression strategies, perpetuating a cycle of

* Msc. en Planificación educativa (LUZ) y Lcda. en Educación, Mención: Ciencias Sociales, Área: Geografía (LUZ). Docente e investigadora de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", adscrita al departamento de Ciencias Sociales del Programa Educación. Participante en proyectos de investigación en el Centro de Estudios Sociohistóricos y Culturales (CESHC) y Centro de Investigaciones Educativas (CIE) en dicha casa de estudios. Acreditada en el Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación (PEII) Nivel "A". Correo: tererey175@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0760-5584>

unresolved violence. A set of guidelines is proposed to catalyze the transition towards a transformative pedagogy, anchored in humanism and critical theory.

Keywords: Peace education, Pacifist models, Teaching practice, School culture, Educational transformation.

INTRODUCCIÓN

La sociedad venezolana contemporánea enfrenta un panorama de profunda complejidad, caracterizado por marcados índices de insatisfacción social, fragilidad institucional y una “elevada conflictividad social” que se manifiesta en diversos ámbitos, desde la desconfianza en los estamentos gubernamentales hasta el incremento de la delincuencia. Este escenario subraya la imperativa necesidad de fomentar una cultura de paz. En este contexto, la escuela, como institución central para la formación de ciudadanos, se erige como el epicentro donde deben gestarse los cimientos de una convivencia pacífica.

El sistema educativo venezolano, a través de su Currículo Nacional Bolivariano (CNB), ha buscado abordar esta problemática mediante un enfoque que enfatiza la educación en valores como un “eje transversal” fundamental. Este diseño curricular, sustentado en principios de democratización, humanismo y una visión constructivista del aprendizaje, aspira a formar individuos “reflexivos, críticos, autónomos, comprometidos y congruentes” con su papel en la sociedad. Sin embargo, en la realidad pedagógica, se ha observado una marcada brecha entre la intencionalidad curricular y la práctica real en el aula.

El presente artículo profundiza en los hallazgos de un estudio realizado por la autora en la segunda etapa de educación básica, examinando la desconexión entre la filosofía educativa propuesta y la práctica docente predominante. A través de un análisis exhaustivo y la integración de marcos teóricos relevantes, se busca demostrar que la praxis pedagógica actual se alinea con un modelo de educación para la paz de carácter técnico-positivista, lo que perpetúa un ciclo de control y sumisión en lugar de promover la transformación y la autonomía. A partir de esta comprensión, se expanden y justifican los “lineamientos procedimentales” ofreciendo una hoja de ruta detallada para una pedagogía que realmente pueda catalizar un cambio hacia una cultura de paz genuina y sostenible. El presente trabajo se basa en un análisis secundario de la investigación.

1. FUNDAMENTOS EPISTÉMICOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

La educación para la paz no es un concepto monolítico, sino un campo de estudio que abarca diversas concepciones y enfoques. La investigación se fun-

damenta en una tipología que distingue tres modelos principales, cada uno con una visión particular sobre la naturaleza humana, el conflicto y el papel de la educación. El análisis de estos modelos revela las bases teóricas que, de manera deseada o implícita, guían la acción pedagógica.

1.1. EL EJE TEÓRICO: TRES MODELOS PACIFISTAS EN CONTRASTE

- **El Modelo técnico-positivista:** Este enfoque, anclado en la tradición positivista, considera la educación como un proceso neutro y la paz como la simple “ausencia de guerra”. La conducta humana se concibe como una respuesta a estímulos externos, donde lo único relevante es lo observable y medible. En este modelo, el conflicto es visto como un factor inherentemente negativo y un obstáculo que debe ser eliminado de los ambientes escolares a través de la imposición de normas. La metodología es estrictamente “autoritaria y vertical”, con una relación de obediencia entre el profesor y el alumno. El papel del docente es el de un mero “instrumento” que transmite contenidos predefinidos, y los valores que se defienden son aquellos “perfilados por la sociedad o por el gobierno imperante”. A pesar de ser incongruente con los principios del CNB, este modelo de control es el que se revela como predominante en la práctica pedagógica real, ya que ofrece a los docentes una respuesta simple y de aparente eficacia ante la indisciplina.
- **El Modelo hermenéutico:** A diferencia del positivista, este modelo introduce la interpretación del sujeto en los hechos sociales. La paz se entiende como una “limpieza personal,” y el conflicto se reconoce como un elemento que, a través de la deliberación y la reflexión, puede enriquecer la personalidad. Este enfoque enfatiza la no violencia a nivel personal y la importancia del “diálogo, la interacción, la participación entre alumnos”. Sin embargo, su limitación reside en que, al centrarse en la transformación individual, no abarca de manera contundente el contexto político o las estructuras sociales subyacentes que generan el conflicto.
- **El Modelo sociocrítico o comunicativo:** Este se presenta como el modelo ideal para una educación para la paz transformadora. Fundamentado en la teoría crítica y la “acción comunicativa” de Habermas, este enfoque va más allá de la mera ausencia de conflicto para concebir la paz como un proceso de “lucha no violenta por la verdad, por la justicia y por la libertad”. La educación deja de ser un acto de transmisión para convertirse en la organización de la “lucha para conseguir un estado de comunicación”, donde el consenso, el diálogo, la simetría entre los participantes y la eliminación de la violencia estructural son fundamentales.

La metodología se centra en la investigación-acción, en la cual el profesor es un investigador y el alumno un participante activo, lo que convierte a la escuela en un “agente activo del cambio cultural”. Este modelo, por su naturaleza emancipadora, es el que mejor se alinea con la visión del CNB.

1.2. LA PSICOLOGÍA COMO CATALIZADOR DEL CAMBIO

La conceptualización de la paz y su enseñanza está íntimamente ligada a la visión del ser humano. El estudio contrasta el reduccionismo del conductismo, que concibe al hombre como una “máquina de estímulo y respuesta”, con la perspectiva de la psicología humanista y transpersonal. Estas corrientes, con sus principales exponentes como Maslow y Rogers, enfatizan la “autorrealización” y la “trascendencia” del individuo. En lugar de controlar la conducta, la educación debe “liberar las fuerzas progresivas y de crecimiento de la persona,” actuando el docente como un “facilitador” y no como un “mecánico del comportamiento”.

Esta base teórica es fundamental para comprender la problemática identificada en el estudio. La investigación sugiere que el fracaso en la aplicación de estrategias para la paz se debe a una profunda “debilidad didáctica”. Esta deficiencia va más allá de la simple falta de técnica; se infiere que la carencia de un repertorio didáctico robusto, especialmente en métodos humanistas y transpersonales, empuja al docente a recurrir a modelos más simples y seguros. Un docente que carece de las herramientas para gestionar un debate crítico, facilitar la empatía o promover la mediación, percibe el conflicto no como una oportunidad de aprendizaje, sino como una amenaza directa a su control del aula. Ante esta percepción de amenaza, la respuesta más inmediata y, para muchos, la única, es la adopción de estrategias de control y represión. De este modo, la falta de competencia didáctica se convierte en la causa raíz que obliga a la praxis a retroceder hacia un modelo técnico-positivista, diametralmente opuesto a la filosofía del CNB.

2. REFLEXIONES DE LA PRAXIS PEDAGÓGICA: LA EVIDENCIA DE UN DESFASE SISTÉMICO

2.1. LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN FRECUENCIA: UN ESPEJO DEL POSITIVISMO

Los resultados del registro de observación demuestran que las estrategias didácticas empleadas por los docentes son, en su mayoría, insuficientes para una educación para la paz integral.

- **Estrategias conceptuales o declarativas:** La investigación constata una debilidad significativa en el uso de estrategias que promuevan la comprensión profunda. La “Construcción conceptual,” que implica la organización de ideas y la abstracción del significado esencial, “nunca” se

realiza en un 38,89% de los casos. Aún más preocupante es el dato del “Pensamiento crítico,” donde el análisis de situaciones problemáticas y la discusión de temas de interés social “nunca” se lleva a cabo en el 38,89% de las observaciones. Estos hallazgos indican que la pedagogía se centra en una “lógica reproductiva o memorística” que no despierta en el alumno la capacidad de cuestionar y de construir juicios de valor propios.

- **Estrategias procedimentales:** Existe una contradicción en los datos procedimentales. Si bien el “Fortalecimiento de la cooperación” muestra una alta frecuencia de aplicación (72,22% Siempre), estrategias más complejas como la “Transformación del conflicto” (55,56% Nunca) y la “Contextualización” (55,56% Nunca) están casi ausentes. Esta dicotomía es reveladora. La práctica docente fomenta la cooperación de bajo riesgo, es decir, el trabajo en equipo para tareas simples, pero evita por completo el abordaje de los conflictos reales y la conexión del aula con el “entorno social”. Esto crea una “paz” superficial y artificial que ignora las dinámicas subyacentes de la violencia social. La práctica se limita a un control de lo interno, sin capacidad para interactuar con lo externo.
- **Estrategias actitudinales:** El informe evidencia una falta de promoción de la “Fomento de la participación” (55,56% Algunas veces) y el “Respeto a los diferentes puntos de vista” (50,00% Algunas veces). La falta de estas estrategias impide que el alumno desarrolle la “reciprocidad” y el “auto-control” necesarios para una convivencia democrática. Los estudiantes son privados de vivir experiencias participativas que les permitan valorar las expresiones de otros, lo que afecta directamente la interiorización de valores.

2.2. EL DISCURSO DOCENTE: LA CONFIRMACIÓN DE UN MODELO IMPLÍCITO

El análisis cualitativo del discurso docente corrobora los datos cuantitativos y revela una profunda adherencia a una ideología pedagógica de control.

- **Concepción del alumno y el conflicto:** Los docentes describen al alumno como un ser “pasivo, sumiso e introvertido” que “solo responde a preguntas del docente”. Esta no es una simple observación; es el resultado directo de una práctica que lo reduce a un objeto de conocimiento. Su concepto de conflicto se limita a “situaciones de violencia física,” “peleas y discusiones” y el “incumplimiento de las normas”. Esta visión estrecha impide ver el conflicto como una fuente de aprendizaje y reafirma la necesidad de un control autoritario. Al llamar a los representantes o recurrir a la dirección del plantel, el docente externaliza la responsabilidad, lo que demuestra una falta de herramientas pedagógicas para manejar la situación.

- **Metodología y organización:** La metodología se circunscribe a “realizar actividades escolares en grupo en el salón de clase” y a “juegos y debates dirigidos”. La organización escolar se describe como “centrada en la clase-aula,” con una “desvinculación académica con la comunidad” y una “escasa comunicación con padres y representantes”. Esta visión de la escuela como una “isla” autónoma es la antítesis de la teoría crítica, que exige la integración del “mundo de la vida” para una educación significativa.

Estos hallazgos demuestran una cadena de causalidad. La falta de competencias didácticas por parte del docente para manejar métodos complejos (hermenéuticos y sociocríticos) genera una percepción de amenaza ante el conflicto. Esta percepción, a su vez, provoca un retroceso hacia las estrategias de control y represión propias del modelo técnico-positivista. La consecuencia de esta respuesta es la formación de un alumno “pasivo y sumiso,” que no desarrolla las habilidades para gestionar conflictos. Esta pasividad, sin embargo, no elimina el conflicto, sino que lo invisibiliza o lo transforma en un desafío de autoridad. Este ciclo perpetúa el problema de la violencia y la indisciplina en el aula, reforzando la convicción del docente de que la única vía posible es el control, creando una paradoja pedagógica que socava los mismos objetivos de la educación para la paz.

3. LINEAMIENTOS PROCEDIMENTALES: UNA HOJA DE RUTA PARA LA TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA

A la luz de los hallazgos que demuestran la profunda disonancia entre el ideal curricular y la práctica pedagógica, se hace imperativo proponer un conjunto de lineamientos procedimentales para orientar al docente hacia la interiorización de la paz como un valor social. Estos lineamientos no son una simple lista de técnicas, sino una estructura de intervención que busca dotar al docente de las herramientas que el estudio reveló que le faltan, abordando la praxis desde una perspectiva holística y transformadora.

3.1. FUNDAMENTACIÓN

La presente investigación justifica que la necesidad de estos lineamientos radica en proveer un “cuerpo de conocimientos especializados y patrones comunes de intervención práctica” para los docentes de educación básica. Este enfoque reconoce que la transformación no puede ser impuesta, sino que debe ser una habilitación profesional que empodere al educador con los componentes éticos y el sólido autocontrol necesarios para su labor.

3.2. LINEAMIENTOS CURRICULARES

- **Integración de contenidos:** La propuesta exige romper con la fragmentación del saber, organizando los contenidos en función de las compe-

tencias y los indicadores del eje transversal de valores. El docente debe ir más allá de la mera transmisión de información para promover la reflexión, la investigación y la vivencia en los alumnos.

- **Globalización del aprendizaje:** Se debe desarrollar un aprendizaje que parta de la organización de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de manera coherente. Esto significa dinamizar la curiosidad y la exploración, respondiendo a las necesidades de los estudiantes durante el proceso de construcción de conocimientos.
- **Contextualización y flexibilización:** 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. El docente debe ser flexible para adaptar los contenidos a las necesidades e intereses de los estudiantes, llevando al aula los “núcleos básicos del conocimiento” que son verdaderamente significativos para ellos.

3.3. LINEAMIENTOS DIDÁCTICOS Y METODOLÓGICOS

Sinergia metodológica: Es crucial que el fortalecimiento de los valores no sea una tarea aislada, sino un esfuerzo coordinado de todo el colectivo pedagógico de la escuela. Esto implica que todas las asignaturas y los docentes deben estar implicados en un trabajo en equipo para garantizar la continuidad y la coherencia en la formación de los estudiantes, superando la fragmentación del esfuerzo.

Cientificidad de la práctica: El aula debe convertirse en un “laboratorio de trabajo” donde la dicotomía entre teoría y práctica desaparezca. Se insta a los docentes a introducir la investigación como una práctica educativa permanente, enfrentando a los alumnos a situaciones concretas en las que deban asumir una posición y actuar en consecuencia.

Desarrollo cognitivo: Una de las principales metas es “enseñar a preguntar”. El docente debe promover la curiosidad, el pensamiento lógico, crítico y creativo. Esto implica estimular la capacidad de los alumnos para argumentar, razonar y ver la realidad desde múltiples ángulos, una respuesta directa a la pasividad y la sumisión encontradas.

3.4. LINEAMIENTOS SOCIOPOLÍTICOS Y DE INTERACCIÓN CULTURAL

- **Competencias comunicativas y dialécticas:** Se debe transitar del monólogo autoritario al diálogo, la negociación y el consenso. La pedagogía debe fomentar la capacidad de disentir de manera constructiva y de confrontar ideas contrarias, utilizando la “fuerza de la razón y no la razón de la fuerza” de la teoría de Habermas.

- **Competencias colectivas:** La propuesta busca transformar el conflicto en una “fuerza positiva,” promoviendo la mediación y la cooperación en lugar de la represión observada. Esto implica enseñar a los estudiantes a resolver problemas juntos, a valorar la diversidad y a no culpar a otros, convirtiendo el hecho educativo en un “hecho comunicativo y comunitario”.
- **Competencias culturales y encuentro de saberes:** La formación cultural debe permitir a los alumnos conocer, aceptar y valorar sus raíces, sus orígenes y su historia. Esto, a su vez, les permitirá un “verdadero diálogo cultural” con los otros, combatiendo el dogmatismo y la intolerancia. Se deben promover “encuentros de cultura” en los que los saberes y prácticas se dialoguen y se negocien.

3.5. LINEAMIENTOS AXIOLÓGICOS

- **Pedagogía de los valores:** Los valores no deben ser solo enunciados, sino “personalizados como principios de vida”. Esto exige que la comunidad educativa, incluyendo a los padres, clarifique y se comprometa a vivir dichos valores, integrando el pensamiento, el sentimiento y la acción.
- **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.
- **Reestructuración de centros educativos:** Es necesario concebir y reestructurar los centros educativos como “comunidades de vida, de participación, de diálogo, trabajo y aprendizaje compartido”. Estas comunidades deben convertirse en “pequeños microcosmos de la sociedad transformada que se busca alcanzar,” donde se fomenta la iniciativa, se toleran las diferencias y se construyen soluciones cooperativamente.

3.6. FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS DOCENTES

El análisis concluye que el docente venezolano de educación básica presenta “fuertes debilidades didácticas”. Para abordar este problema, los lineamientos finales se centran en la formación del educador:

- **Conocimiento disciplinar y transposición didáctica:** El docente debe dominar las disciplinas curriculares, pero también ser capaz de adaptar la ciencia a los problemas cotidianos de los niños.
- **Conocimiento psicológico y sensibilidad social:** Es indispensable que el educador posea conocimientos psicológicos y empatía para comprender las limitaciones y necesidades de sus alumnos, actuando como un “animador social” que crea las condiciones para el aprendizaje.

- **Conocimiento de la dimensión social de la educación:** El docente debe entender cómo el entorno y los factores sociales influyen en el aprendizaje, reconociendo su papel en el aula y en el contexto más amplio.
- **Formación práctica fundamental:** La formación debe enfocarse en el “saber hacer,” convirtiendo al docente en un organizador, un “creador de situaciones” y un animador de su grupo social. Esto implica que el educador debe ser un comunicador eficaz, capaz de adaptarse al estilo de aprendizaje de los alumnos y de inspirar entusiasmo.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS: UN DIAGNÓSTICO DE LA PRAXIS DOCENTE

3.1 HALLAZGOS CUANTITATIVOS: UN VISTAZO A LA FRECUENCIA DE LAS ESTRATEGIAS

El análisis cuantitativo de los registros de observación proporcionó una visión clara de las prácticas didácticas de los docentes en las escuelas estudiadas. La Tabla 1 muestra la frecuencia de las estrategias conceptuales.

Tabla 1. Procesos observados en las estrategias conceptuales.

Procesos Observados	Total
Alternativas	1
Siempre	5
Algunas veces	2
Nunca	2
Total	

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

Los datos revelan una ambigüedad en el uso de estrategias conceptuales. Un 37,04% de las observaciones indican que los docentes nunca emplean estrategias de construcción conceptual, análisis de conflictos ni pensamiento crítico, lo que se contrapone directamente a los principios de Puig (1985). A pesar de que un 33,33% de las observaciones reportan que siempre se usan estas estrategias, la alta frecuencia de las alternativas algunas veces y nunca (66,67% en total) sugiere una inconsistencia y una falta de sistematización en la práctica. Esto indica que el conocimiento se maneja desde una lógica reproductiva o memorística, en lugar de fomentar la riqueza conceptual y el aprendizaje significativo. La falta de uso de lecturas críticas sobre noticias o problemas del entorno desconecta al estudiante de la realidad, impidiendo la formación de un compromiso hacia la acción. La Tabla 2 sintetiza la frecuencia de las estrategias procedimentales.

Tabla 2. Procesos observados en las estrategias procedimentales.

Procesos Observados	Total
Alternativas	7
Siempre	4
Algunas veces	2
Nunca	3
Total	

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

Los datos muestran que un 39,81% de las observaciones indican que nunca se promueven estrategias como la transformación del conflicto o la contextualización. La falta de interés en guiar la investigación sobre problemas de la comunidad y la ausencia de discusión de temas del entorno demuestran una práctica que actúa al margen de la contextualización. Si bien se observa una alta frecuencia en la cooperación (72,22% siempre) y un bajo uso de estrategias represivas, estos hallazgos son contradictorios cuando se analiza la falta de transformación del conflicto. La alta cooperación podría ser una forma de obediencia pasiva y no un reflejo de una colaboración genuina o la capacidad de actuar de modo creativo y crítico en la resolución de problemas. Finalmente, la Tabla 3 presenta las estrategias actitudinales.

Tabla 3. Procesos observados en las estrategias actitudinales.

Procesos Observados	Total
Alternativas	19
Siempre	2
Algunas veces	6
Nunca	1
Total	

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

Los resultados actitudinales son igualmente reveladores. Un 59,26% de las observaciones indican que los docentes algunas veces fomentan la participación, la solidaridad y el respeto, lo que demuestra una falta de consistencia y un enfoque esporádico en la formación de valores. Esta falta de constancia impide la globalización del aprendizaje moral mediante la vinculación de emociones y reflexión. La alta frecuencia de la alternativa algunas veces en las tres dimensiones analizadas sugiere que la educación para la paz, en el contexto estudiado, no es una práctica sistemática, sino una serie de acciones aisladas y no planificadas.

3.2 HALLAZGOS CUALITATIVOS: EL MODELO PACIFISTA IMPLÍCITO EN EL DISCURSO DOCENTE

El análisis de las entrevistas en profundidad con los docentes permitió desvelar el modelo pacifista implícito en su praxis pedagógica. Los hallazgos se

agruparon en categorías que se corresponden, de manera general, con el modelo técnico-positivista descrito en el marco teórico.

- **Concepción del Estudiante:** Los docentes perciben a sus alumnos como sumisos, pasivos e introvertidos. Las respuestas reflejan una visión instrumental del alumno, que solo responde a preguntas del docente y que carece de autonomía. Esta percepción justifica un enfoque pedagógico de control y sanción en lugar de una orientación hacia el desarrollo personal y la autorrealización.
- **Concepto de Paz y Conflicto:** La paz es definida como la ausencia de conflicto, logro de acuerdos disciplinarios y suministro de consejos. El conflicto, por su parte, se percibe como una

agresión física o desacato a la disciplina. El tratamiento de conflictos se limita a citar a los representantes o a resolverlos en la dirección de la escuela, lo que refleja una incapacidad o desinterés del docente para convertir estas situaciones en experiencias de aprendizaje significativo. Esto es un síntoma de lo que Esteve (1999) describe como malestar docente y una parálisis instruccional.

- **Finalidad de la Enseñanza:** El objetivo principal del docente es que los alumnos adquieran el conocimiento académico para el grado inmediato superior y cumplan con las normativas del Ministerio. Esto prioriza el

rendimiento académico sobre el crecimiento personal, una característica distintiva del modelo técnico-positivista. El enfoque está en la eficacia para lograr fines predefinidos, en lugar de en los valores emancipatorios.

- **Vínculo con el Contexto:** La práctica docente se centra exclusivamente en el aula y está desvinculada de la comunidad. Los docentes no realizan

actividades extraescolares y reportan una poca comunicación con los padres y representantes. Esta desvinculación con la comunidad es una consecuencia directa de un modelo pedagógico centrado en el aula que ignora el contexto socio familiar-cultural y los principios de la teoría crítica, que busca transformar las instituciones desde dentro, con la participación de todos los miembros.

4. DISCUSIÓN CRÍTICA: LA PREVALENCIA DEL MODELO TÉCNICO-POSITIVISTA Y SUS IMPLICACIONES

La falta de experticia de los docentes en el manejo del eje transversal valores no es un problema aislado, sino el resultado de una contradicción fundamental entre el deber ser del currículo y la realidad de la práctica educativa. El Currículo Nacional Bolivariano (1998, 2007) se fundamenta en un enfoque constructi-

vista y sociocrítico que exige una educación para la vida y el desarrollo de un ser humanista, crítico y reflexivo. Sin embargo, la praxis pedagógica observada se asemeja a un modelo técnico-positivista que reduce la educación a una actividad técnica.

El malestar docente (Esteve, 1999) y la poca preparación didáctica (Lugo, 2004) son factores que han impedido la correcta implementación del currículo. La prevalencia de una cultura escolar impositiva y el énfasis en el control y la sanción reflejan una pedagogía que coarta la formación en valores y atenta contra la paz personal y escolar. La violencia en los colegios no es una causa del fracaso educativo, sino un síntoma de un modelo pedagógico que es incapaz de gestionar el conflicto de manera constructiva. Al reducir la paz a la ausencia de conflicto y sancionar las agresiones físicas sin abordar las causas subyacentes, los docentes perpetúan un ciclo de violencia y evitación en lugar de promover el diálogo y la resolución creativa de los problemas.

La desvinculación con la comunidad y la poca comunicación con los padres también son consecuencias lógicas de este modelo. El currículo bolivariano exige una validación ecológica de la escuela que la vincule con su entorno. Sin embargo, el análisis del discurso docente muestra una organización escolar centrada en la clase-aula que margina los intereses individuales y colectivos. Esta falta de acción comunicativa (Habermas, 1984) impide el consenso y la satisfacción colectiva que son esenciales para una cultura de paz.

En esencia, la disparidad entre el currículo y la práctica se debe a un conflicto entre el modelo mental del docente (tradicional y centrado en la transmisión) y las exigencias de un currículo transformador (humanista y sociocrítico). La formación de un estudiante pasivo y sumiso en la II etapa tiene implicaciones a largo plazo, ya que limita su capacidad para participar de manera activa y crítica en una democracia deliberativa.

CONCLUSIONES

Se puede confirmar una profunda crisis pedagógica en la segunda etapa de educación básica en Venezuela. La praxis docente, en un intento de gestionar el creciente conflicto y la indisciplina, ha retrocedido hacia un modelo técnico-positivista, diametralmente opuesto a la visión del Currículo Nacional Bolivariano. Los datos cuantitativos sobre la baja frecuencia de uso de estrategias didácticas para el pensamiento crítico, la transformación de conflictos y la participación, así como el análisis cualitativo que revela una visión del conflicto como un problema disciplinario, son evidencia contundente de este desfase.

El modelo técnico-positivista, al ver el conflicto como una amenaza a ser erradicada, opta por la represión y el control, lo que genera una paradoja: forma un estudiante pasivo, sumiso e introvertido, incapaz de gestionar las tensiones de su entorno. Esta incapacidad se traduce en un ciclo de violencia no resuelta que, a su vez, refuerza el método de control del docente. La debilidad didáctica es, en esencia, la causa de esta regresión pedagógica.

Para romper este ciclo, la adopción de los lineamientos procedimentales propuestos por la autora es indispensable. Estos lineamientos se presentan como una “terapia pedagógica” que busca reestructurar la escuela en un “microcosmos de la sociedad transformada”. La hoja de ruta propuesta enfatiza la transición de un enfoque de control a uno de emancipación, reemplazando la transmisión de conocimientos por la vivencia de los valores y la pedagogía de la obediencia por la pedagogía del diálogo y la participación.

REFERENCIAS

- Anguera, M. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.
- Bavaresco, A. (1997). *Proceso metodológico de la investigación*. Ediluz.
- Cortina, A. (1987). *Ética, sociedad civil y escuela*. Tecnos.
- Cortina, A. (1999). *La ética en la vida cotidiana*. Alianza Editorial.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Reason and the rationalization of society* (Vol. 1). Beacon Press.
- Jares, X. (1997). *Educación y violencia escolar*. Narcea.
- Lederach, J. P. (1989). *Elementos para la resolución de conflictos*. Servicios de Paz y Justicia.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (1997). *Currículo básico nacional. Programa de estudio de educación básica*. Alauda Anaya.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.
- Puig, A. (1985). *Educación moral y personalidad*. Narcea.
- Reyes, T. (2020). *Formación para la paz: propuesta didáctica*. Fondo Editorial UNERMB
- Rodero, E. (1997). *Educación para la convivencia y formación en valores*. Narcea.