

HACIA UN CURRÍCULO PARA LA CONVIVENCIA

Luis Sime Poma¹

RESUMO

Neste artigo são abordados quatro aspectos para a fundamentação de um currículo para a convivência. Em um primeiro momento, se discute o sentido da reflexão curricular como uma forma de crescer na pertinência contextual. Em um segundo momento, destacam-se três aspectos chaves de um currículo para a convivência, como o permitir o reconhecimento da diversidade humana, o desenvolvimento da assertividade e a criticidade dos alunos. Em um terceiro momento, destaca-se o papel de certas correntes educativas e políticas curriculares que lograram legitimar a relevância da convivência como experiência fundamental para os processos educativos. Por último, o autor propõe um itinerário curricular para que os docentes possam planejar o enfoque dos problemas de convivência de forma transversal.

Palavras-chave: currículo; convivência; diversidade humana.

LA REFLEXIÓN CURRICULAR: CRECER EN PERTINENCIA

En este primer punto nos proponemos llamar la atención en la permeabilidad que necesitan nuestros discursos y prácticas educativas para ser repensadas a la luz de los procesos históricos y de las utopías y de esta manera sostener la pertinencia de nuestros currículos.

La contextualización de nuestras reflexiones es una opción para razonar curricularmente y crecer en pertinencia. Pensar educativamente es problematizarnos sobre la formación de los seres humanos desde ciertas coordenadas históricas y no al margen

¹ Doctor en Ciencias Sociales de la Radboud University of Nijmegen (Holanda), Profesor Principal del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú y ejerce la docencia en la Maestría en Educación de dicha universidad desde 1998 y de la cual fue coordinador. Asimismo, ejerce como docente visitante en diversos programas de postgrado en universidades públicas y privadas del Perú. E-mail: lsime@pucp.edu.pe

de ellas. Si la reflexión curricular apunta a seleccionar, negociar y organizar tipos de saberes culturales para su enseñanza, aprendizaje y evaluación, entonces, en ese tipo de reflexión subyacen maneras de concebir el mundo, formas de estar presente en él. De allí que nos resistimos a pensar el currículo sin historias.

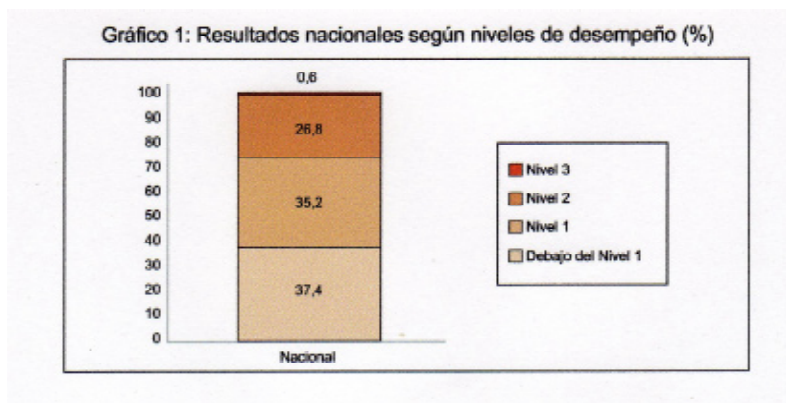
Morales (2000) alerta que la posibilidad de una teoría educativa actual dependerá de cómo ésta se relacione con los nuevos hechos culturales y sociales de final de siglo, como la informática; pero ¿qué hay de aquellos acontecimientos nada novedosos que han permanecido más o menos recurrentes antes y durante el siglo XX?; ¿qué hay de aquellos signos de intolerancia que han atentado hondamente contra la convivencia humana, como el dogmatismo y el autoritarismo?

Además de la historia, necesitamos de aquello tan reclamado para la educación por Freire (1998) y Capella (1997): *la utopía*. Ella se compone de esperanzas capaces de movilizar las potencialidades más ricas de la existencia humana. Vivir con utopías nos puede impulsar a redescubrir sentidos en una educación que nos motive a aprender a vivir junto a otros y anticipar proyectos de felicidad compartida. Apostamos a una educación cargada de historia y de utopía para hacer que el currículo se convierta en un proceso vivo a través del cual alumnos y docentes aprendan a situarse con esperanza en medio de una sociedad y de una historia.

En ese sentido, entendemos la reflexión curricular como la construcción de pertinencias, como el esfuerzo conciente por un *saber situarse* (BRICHAUX 1999) en medio de la simultaneidad, complejidad e incertidumbre de diferentes tipos de experiencias humanas. La reflexión curricular se construye como un discurso históricamente informado que reconoce nuestra profunda necesidad de reencontrarnos con la historia humana y hacernos cargo de hechos y procesos históricos -locales, nacionales y mundiales- que no pueden pasar solo como anécdotas o temas parciales para los cursos de historia en las escuelas.

Igualmente esta reflexión curricular es una reflexión que dialoga con las voces de los agentes educativos, como docentes, alumnos y otros, e invita a escuchar con alerta el eco de sus voces cargadas así mismo de desinformación. Nos llama la atención los pocos espacios intergeneracionales para procesar la experiencia de sociedad que viven los agentes educativos. Por ejemplo, en la evaluación nacional

de rendimiento estudiantil aplicada a 14, 300 estudiantes de 5to grado de secundaria de escuelas públicas y privadas peruanas, se revela que la mayoría discuten escasamente con sus padres sobre temas sociales. A la pregunta: ¿Cuánto conversas con tu familia acerca de lo que pasa en el país o en tu comunidad?, el 61% respondió "poco", 35% "mucho" y 3% "nada". Similares son las respuestas a la pregunta: ¿Cuánto conversas con tu familia sobre programas de radio, televisión, libros, periódicos, etc.?, el 58,7% de estudiantes indico "poco", el 35,5% "mucho" y el 5,6% "nada" (Unidad de Medición de la Calidad Educativa 2005). En la misma evaluación podemos también advertir que la gran mayoría de estudiantes peruanos de dicho grado de secundaria termina su escolaridad básica sin manejar adecuadamente información sobre convivencia y participación democráticas; más del 70% se ubica entre el nivel 1 y debajo de este² como se evidencia en el siguiente gráfico.



La reflexión curricular como un discurso crítico permite construir un espacio autorreflexivo de los educadores para elaborar un discurso con memoria histórica que lanza preguntas, moviliza sensibilidades y cuestiona planes de estudios, así como estilos de programación donde a veces queda afuera el contexto. Así, podemos tener programaciones curriculares aparentemente muy sofisticadas pero en el fondo también

² El nivel 1 implica que el estudiante Identifica: las causas de los procesos históricos del país; mecanismos de participación ciudadana y el rol de las entidades públicas; características de la diversidad del país; causas y consecuencias de los problemas sociales y sus efectos en el desarrollo nacional.

muy descontextualizadas. En ese sentido, se busca un currículo capaz de producir *saberes contextuales*, y abierto a reconceptualizarse en la medida que sus actores se sienten protagonistas de una sociedad y una historia (CORTINA, 1999). Una currículo así asumido estará más en sintonía con nuestra vocación humana de acontecer: saber situarnos ante lo acontecido, lo que está aconteciendo y lo que puede acontecer. Las experiencias de aprendizaje que el currículo pretende organizar serán también experiencias de actualización del sujeto en busca de su contemporaneidad, ayudándole a nutrir sus vidas desde los múltiples significados que tienen los acontecimientos. Este currículo formará cada vez más sujetos llenos de vigencia, de contemporaneidad y que exige una pedagogía del acontecer.

Es por ello que hoy saludamos el surgimiento de un nuevo lenguaje que nos subraya la necesidad de mayor pertinencia curricular que es el lenguaje de la *transversalidad*. El currículo demuestra su vocación de pertinencia a las demandas de la sociedad por medio de la transversalidad. Este servirá para promover el análisis y reflexión de la realidad mundial, nacional, regional o local, para que los estudiantes tomen conciencia de los problemas e identifiquen los obstáculos que impiden la solución justa de los problemas y conflictos. No obstante, los contenidos, temas o ejes transversales no se proponen necesariamente para recargar con nuevos contenidos las áreas curriculares, sino que contribuyen a la redefinición del sentido de dichos áreas, haciéndoles perder el carácter de "fin en sí mismas". Estas son más bien asumidas como medios para que la persona adquiera de manera significativa conocimientos, habilidades y actitudes, que coadyuven al desarrollo equilibrado de su personalidad y posibiliten su participación responsable en una sociedad cada vez más compleja (REYZABAL, 1999). Más aún, "esta concepción de transversalidad deja abierta la puerta a nuevos problemas de relevancia social que sin duda irán apareciendo en nuestra sociedad" (PALOS, 2005, p. 17).

UN CURRÍCULO PARA LA CONVIVENCIA: RECONOCIMIENTO, ASERTIVIDAD Y CRITICIDAD

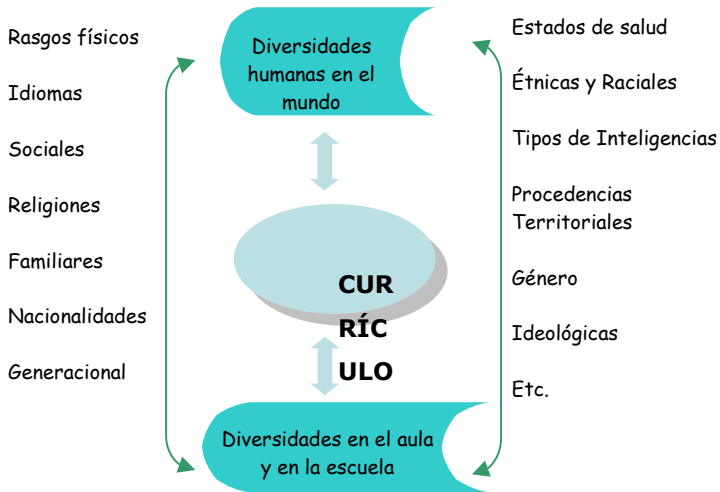
Necesitamos repensar nuestros currículos desde tres ejes sustanciales para mejorar la calidad de la tolerancia: *reconocimiento de la diversidad, la asertividad y la criticidad*.

El primer eje nos plantea la pregunta: ¿cuán presente está el reconocimiento de la diversidad humana en el currículo? En otras palabras: en qué medida nuestras experiencias educativas permiten que el estudiante vaya creciendo en su capacidad de reconocer y valorar la diversidad existente en su aula, en su escuela, en su comunidad, en su país, en el mundo. El reconocimiento de la diversidad es nuestro mejor esfuerzo para superar lógicas discriminatorias y de violencia desde espacios como los escolares (MAGENDZO, 2000; CALLIRGOS, 1995). Así, podemos concebir el currículo como la fusión de distintos lenguajes para reconocer y potenciar la diversidad que somos.

Por un lado, el tema del reconocimiento de la diversidad que existe allá afuera de nuestras aulas, en el mundo, es una demanda para que los currículos se conviertan en códigos pluralizadores, que inviten al estudiante a reflexionar sobre las múltiples diversidades presentes en los seres humanos y aprenden a dialogar sin temor con la pluralidad humana.

Por otro lado, el currículo debe permitirnos tanto la valoración de las diversidades presentes en el mundo, como de las propias diversidades al interior del aula y la escuela. En el gráfico 1, hemos querido ilustrar las diversidades humanas en el mundo y al interior del aula y la escuela con las cuales el currículo interacciona. Consideramos esto como una cuestión clave si queremos que estudiantes y docentes nos sintamos realmente parte de una clase, de una asignatura, de una escuela, de una institución. En la medida que tengamos una actitud de inclusión, y estrategias para valorar y proteger la diversidad estaremos incrementando el sentido de pertenencia institucional. Reconocer la diversidad genera pertenencia, identidad. El sentido de pertenencia es posible de promoverlo de diversas formas dependiendo del nivel educativo, de las edades y otros factores. Nuestras experiencias educativas en general no debieran estar sólo pensadas en función del producto: es decir cuántos aprobados y desaprobados hay, o cuáles son los promedios en términos de calificaciones. También debiéramos pensarla desde este otro lado, desde los procesos de interacción comunicativa, desde las dinámicas de convivencia, desde los climas de reconocimiento de la diversidad, desde los sentidos de pertenencia que se pueden construir. Pensar desde aquí la escuela puede incluso ayudar a mejorar sus productos, sus resultados académicos.

Gráfico N° 2 Currículo y Diversidades



Para formar en y para la convivencia debemos además de insertar el reconocimiento de la diversidad, el facilitar y generar experiencias y saberes donde los educandos logren el desarrollo de su *asertividad y criticidad*. Ambas pueden ser los mejores antídotos para prevenir a las futuras generaciones de las enfermedades de la intolerancia.

Fruto de sus múltiples interacciones en las instituciones educativas buscamos que los estudiantes aprendan a decir *sí* cuando quieran responder afirmativamente, decir *no* cuando deseen expresar su negación y decir *no sé* cuando necesiten afirmar su ambigüedad o incertidumbre. Debemos, a través de la asertividad, desplegar ese conjunto de habilidades para expresar pensamientos, sentimientos, ideas, opiniones o creencias a otros de una manera efectiva y cómoda (Hidalgo y Abarca 1992). Incrementar en los estudiantes su repertorio de asertividad les ayudará a enfrentar situaciones en las que sientan que están siendo discriminados o en la que son testigos de la discriminación de otros en sus entornos. Por ello, lo que necesitamos no es cualquier tipo de tolerancia sino una *tolerancia asertiva* superando así lo que sería una «tolerancia minimalista» (DELORS, 1996; Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, 1997; LATAPÍ, 1998).

Anhelamos también que las nuevas generaciones desplieguen una criticidad fundada en el ejercicio del pensamiento crítico asociado a una ética de la convivencia. La formación crítica de las personas debe permitirles el desarrollar formas de razonar cuestionadoras frente a los estereotipos y prejuicios, sobre todo de aquellos que son el sustento para las discriminaciones negativas. En definitiva, "un rol fundamental del educador es el de orientar el proceso más apropiado que facilite a los estudiantes el ir construyendo un conocimiento crítico sobre la discriminaciones"(SIME, 1996, p. 17).

El ejercicio del pensar crítico es una experiencia intersubjetiva, de pensar dialógicamente, a través de formas de razonar que integren lo simple y lo complejo, lo micro y lo macro. Nos interesa que las energías mentales y emocionales para cuestionar se desarrollen para identificar y reflexionar tanto las limitaciones de la sociedad como sus avances, aunque estos sean parciales, pero que contiene francas potencialidades. La criticidad debe ir estrechamente vinculada con una ética de la convivencia, de lo contrario la crítica puede servir para demoler pero no para construir junto a otros proyectos complejos, basados en procesos personales y sociales que no podemos soslayarlos sólo para complacer a las exigencias de la crítica. Podemos contribuir a formar personas muy lúcidas en la crítica pero no necesariamente muy competentes en reconocer la ambigüedad y complejidad de ciertos procesos humanos. Ricos en la crítica, pero pobres en el convivir.

Los siguientes artículos del Código Peruano de los Niños y Adolescentes (Ley N 27337 del 2000) nos refuerzan la idea de una formación donde la asertividad y criticidad son indispensables para que el estudiante pueda ejercer su libertad de opinar e incluso cuestionar los supuestos de los educadores:

Artículo 9º.- A la libertad de opinión.- El niño y el adolescente que estuvieren en condiciones de formarse sus propios juicios, tendrán derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que les afecten y por los medios que elijan, incluida la objeción de conciencia y a que se tenga en cuenta sus opinión en función de su edad y madurez.

Artículo 16º.- A ser respetados por sus educadores.- El niño y el adolescente tienen derecho a ser respetados por sus educadores y a cuestionar sus criterios valorativos, pudiendo recurrir a instancias superiores si fuera necesario.

Tenemos que ser muy conscientes que esta intencionalidad curricular que busca integrar diversas prácticas que fomenten el reconocimiento de las diversidades, la asertividad en la comunicación y la criticidad del pensamiento se da paralelamente a un "currículo oculto" dentro y fuera de la escuela que está también integrando habilidades, conocimientos y actitudes cruciales para que las personas vayan polarizando agresivamente sus opiniones y opciones. Es decir, no estamos solos, tenemos otro "currículo" que está formando en y para la intolerancia, para la discriminación.

LA TRANSVERSALIDAD DE LA CONVIVENCIA DESDE CORRIENTES EDUCATIVAS Y POLÍTICAS CURRICULARES

No podemos dejar de mencionar en un tema como este la existencia de distintas corrientes educativas que nos están alimentando desde sus aportes propios a la promoción de la tolerancia, la inclusión y en general al aprender a vivir junto a otros. Detrás de cada una de esas corrientes hay actores que de manera intencional prevén intervenir de alguna forma en los currículos escolares, sea introduciendo sus temas propios en alguna parte de las Áreas o asignaturas, así como produciendo materiales educativos y capacitaciones especializadas para los docentes de los diferentes niveles. No obstante, es necesario aclarar que estamos ante corrientes con trayectorias desiguales en cuanto a su producción teórica, investigación empírica y desarrollo práctico. Hay autores que han llamado la atención en las limitaciones de alguna de estas dimensiones para ciertas corrientes, como es el caso de Merino y Muñoz (1995), para la educación intercultural. Ellos se interrogan sobre la constitución de esta corriente como un modelo teórico-científico y no sólo como un conjunto de actividades y programas educativos específicos y transitorios. En realidad, el reto compartido por todas ellas es convertirse en corrientes que puedan autosostenerse sobre la base de discursos organizados que las legitimen cada vez más como propuestas actualizadas, razonables y razonadas.

También es importante mencionar las intersecciones que se han ido creando entre ellas. En gran medida esto es posible debido a que comparten finalidades comunes, como es la convivencia. Estas mezclas en lugar de provocarnos un desconcierto por la confusión, deben motivarnos a un *trabajo teórico de hibridación*,

es decir, dar cuenta de los enlaces, consolidar los puentes y ayudar a que ellas produzcan lo que deben producir: convivencia (SIME 2002). En el siguiente cuadro se puede observar las ideas-fuerza de diversas corrientes educativas que proponen desde ángulos diversos procesos educativos facilitadores de experiencias y discursos sobre la convivencia humana.

Cuadro N° 1 Ideas de corrientes educativas

<i>Corrientes Educativas</i>	<i>Ideas-fuerza</i>
La Educación Moral.	Comprender la perspectiva del otro
La Educación Intercultural	Construir nuevas síntesis culturales
La Educación para los Derechos Humanos y la Paz.	Empoderar sujetos de derechos y responsabilidades
La Educación desde la perspectiva de Género.	Promover equidad de género
La Educación para la Resolución de Conflictos	Buscar climas de mediación, conciliación
La Educación Ciudadana y Democrática	Alentar participación y co-responsabilidad
La Educación Inclusiva	Generar integración

Ciertamente las corrientes que hemos mencionado se desarrollan en medio de tensiones tanto teóricas como prácticas. Una de ellas es la que proviene de la siempre compleja «cultura escolar» o «cultura institucional» para ser más amplio. Los proyectos de convivencia que cada una de ellas representan se ven tensionadas por las prácticas de convivencia que la cultura institucional ha cultivado. Por consiguiente, la problematización sobre dicha cultura es imprescindible para encontrar formas menos rígidas de inserción de estas corrientes, buscando más bien afirmarse en aquellos hilos de la cultura institucional que pueden ser tejidos con otros sentidos para mejorar la calidad de la convivencia.

También tenemos en distintos países políticas curriculares que intentan introducir temas propios en torno a la convivencia; como la tolerancia y la inclusión en las escuelas en el ámbito curricular. Resumiremos algunas que nos parecen valiosas como esfuerzos en esa dirección que afectan tanto al currículo como a la cultura de

la escuela (SIME Y TINCOPA, 2006), siendo ambas intervenciones complementarias.

Para el caso Colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (2004) ha propuesto los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* con una rica conceptualización sobre las competencias ciudadanas definidas como “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (p. 8). Además, el texto explica la íntima relación entre competencias ciudadanas con desarrollo moral y organiza las competencias ciudadanas en tres grandes grupos: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Además del citado documento encontramos entre las iniciativas ubicadas en la WEB de dicho Ministerio, el *Banco de programas y proyectos en Educación para la Convivencia*. Otra iniciativa reciente promovida por aprobación del Parlamento es la llamada *Cátedra de convivencia*, como estrategia para formar Competencias Ciudadanas en los estudiantes del grado 11° en todos los Establecimientos Educativos Estatales. Esta cátedra comprende cuatro módulos: Historia de la Convivencia; Sociología de la Convivencia; Economía para la Convivencia y Política de Convivencia. Las sesiones previstas son de 4 horas mensuales asumidas por docentes universitarios. Similares cátedras vienen siendo promovidas por resolución al nivel de ciertos municipios y departamentos de Colombia³.

En el caso Chileno, la Unidad de Apoyo a la Transversalidad del Ministerio de Educación (2003), ha logrado integrar sus concepciones y propuestas en el documento, *¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el aula?* A través de este se puede leer la intencionalidad curricular de insertar aspectos cruciales del aprender a convivir particularmente en dos de los ámbitos de los objetivos fundamentales transversales:

Ámbito de la Formación ética: favorece el desarrollo del juicio moral de manera que los y las estudiantes sean

³ Ver por ejemplo en Antioquia y Barranquilla: <http://www.educacionparalapaz.org.co/sobrenos2.htm?x=29811>
http://www.alcaldiabarranquilla.gov.co/ver_normatividad.asp?id=1&idec=9&offset=20

capaces de formular un juicio ético acerca de la realidad, situándose en ella en cuanto sujeto moral; promueve el conocimiento y adhesión a los derechos humanos, en cuanto criterios éticos fundamentales que orientan la conducta personal y social.

Ámbito de la persona y su entorno: sitúa a la persona como ciudadano en un escenario democrático, comprometido con su entorno, con un alto sentido de responsabilidad social; capaz de favorecer estilos de convivencia social basadas en el respeto por el otro, en la resolución pacífica de conflictos; promueve que los y las estudiantes conozcan, valoren y cuiden su entorno social, tanto personal –familiar, como el medio ambiente y los grupos sociales en que se desenvuelven (p.26)

Adicionalmente el Ministerio de Educación de dicho país cuenta con un *Programa en Convivencia Escolar* que aborda aspectos normativos y organizativos para mejorar la convivencia en las escuelas, proveyendo de materiales sobre conflicto escolar e impulsando los comités de convivencia en las escuelas. Asimismo, dicho Programa ha lanzado en el 2005 la *Semana de la Convivencia Escolar* para lo cual sugiere un conjunto de iniciativas.⁴

En el contexto de Argentina podemos advertir más bien diversos programas que están más directamente pensados para intervenir sobre la cultura y organización escolar. El Ministerio de Educación de Argentina cuenta con el *Programa Nacional de Convivencia Escolar*; en éste propone ofrecer recursos para que las instituciones puedan ser lugares de formación en valores democráticos y se focaliza en el ámbito de las normativas escolares, buscando la construcción de Acuerdos Escolares de Convivencia, la relación del supervisor y el vínculo entre la escuela y la familia. Así también, el Ministerio desarrolla el *Programa Nacional de Mediación Escolar* que tiene como objetivo trabajar sobre nuevos mecanismos para atender a la creciente conflictividad en la convivencia escolar. Un tercer programa es *El Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas* cuyo propósito consiste en sumar esfuerzos para el estudio de la temática

⁴ Esta se puede leer en: http://www.mineduc.cl/index0.php?id_portal=25

de la violencia en las escuelas y contribuir a la consolidación de las prácticas democráticas en el ambiente escolar.⁵

UN ITINERARIO CURRICULAR PARA ABORDAR LA CONVIVENCIA TRANSVERSALMENTE

En este último punto plantearemos un camino que permita articular diversos aspectos a fin de generar una reflexión y planificación más ordenada de los docentes cuando estemos intencionando incorporar la convivencia de forma transversal en el currículo.

En primer lugar, consideramos necesario partir de *definir un problema, identificar hechos y opiniones* en torno a ese problema relacionado con la convivencia y que puede ser proveniente de la sociedad (local, nacional o internacional), y/ o de la organización educativa a la que pertenecemos. Las preguntas relevantes aquí son:

¿qué problema específico de convivencia queremos abordar?

¿qué hechos nos confirman que estamos ante un problema específico de convivencia en la sociedad y la organización educativa?

¿qué opinan los diversos actores de la organización educativa en torno al problema específico que deseamos abordar?

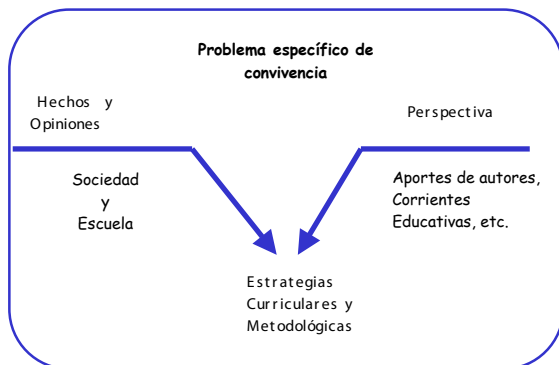
Llamamos la atención en la descripción de ciertos hechos que nos hayan realmente impactado y que es necesario compartir su resonancia con otros colegas. Esta narración y registro de hechos relevantes que incluye incidentes críticos sucedidos al interior de la escuela contribuye también a darle un nivel muy contextual a esta transversalidad. Así también, identificar opiniones, por ejemplo de los propios estudiantes o padres de familia, evita el realizar un trabajo transversal sin considerar de antemano cuáles son las percepciones de diversos sectores en torno al problema. Para lograr identificar dichas opiniones es necesario algún tipo de exploración en base a encuestas y/o entrevistas que puedan ser luego procesadas y utilizadas como un valioso insumo para los pasos posteriores

⁵ Estos programas se pueden visualizar en las siguientes direcciones electrónicas: <http://www.me.gov.ar/convivencia/>; <http://www.me.gov.ar/mediacionescolar/documentacion.html>; <http://www.me.gov.ar/observatorio/>

En segundo lugar, es necesario que frente al problema definido y hechos identificados, los docentes puedan *elaborar una perspectiva*. Se trata de un acercamiento a autores, textos, corrientes educativas, etc. que nos permitan contar con un marco conceptual, con un enfoque teórico básico, lo más relacionado con el problema específico que queremos abordar. Hoy día la Internet da posibilidades cada vez mayores de acceder a información muy variada que podríamos aprovecharla para nuestro propósito de leer más sobre el problema priorizado a fin de asumir una perspectiva frente a él. Esta elaboración de una perspectiva contribuye al diálogo interno dentro de los docentes para llegar a ciertos consensos básicos como comunidad formadora.

En tercer lugar, luego de haber definido específicamente el problema, reconocido ciertos hechos que evidencian el problema de convivencia, explorado las percepciones y desarrollado una perspectiva conceptual básica, se pueden *plantear las mejores estrategias curriculares y metodológicas para trabajarlo*; considerando los niveles, grados y otros aspectos que permitan particularizar el desarrollo de esta transversalidad. Esta vertiente implica un grado de concreción que exige creatividad para insertar en las áreas curriculares respectivas de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria de aquellos referentes para el trabajo transversal. Asimismo, otro nivel de concreción es la que ya más finalmente prevé los aspectos más metodológicos que combinen la motivación, la participación y la reflexión en las actividades didácticas previstas. En el siguiente gráfico se puede observar los cuatro componentes de este itinerario para abordar la convivencia transversalmente.

Gráfico N° 3: Componentes para abordar la convivencia transversalmente en el currículo



En conclusión, lo que intentamos con esta secuencia es aportar un itinerario para facilitar el proceso curricular de la transversalidad antes de implementarlo. La inserción del currículo de temas transversales como la convivencia no puede ser planificado tan pragmáticamente, requiere de una preparación y de consensos previos a través de los cuales la propia comunidad docente aprende en cada diálogo a practicar la tolerancia y la inclusión.

ABSTRACT

This article focus on four aspects related to the development of a curriculum to live together. Firstly, the author discusses the meaning of the curriculum reflections as a way to enhance the contextual consciousness of the teachers. Secondly, this kind of curriculum involves three aspects to its development such as the recognizing of the human diversity, the affirmative action, and the critical thought. Thirdly, there is an important role of some educational trends and curriculum policies addressed to incorporate issues about the live together. Finally, the author outlines a path to organize the teacher's process to insert live together problems across the curriculum.

Key words: curriculum; live together; human diversity.

RESUMEN

En este artículo se abordan cuatro aspectos para la fundamentación de un currículo para la convivencia. Primeramente, se discute sobre el sentido de la reflexión curricular como una forma de crecer en pertinencia contextual. En segundo lugar, se precisan tres aspectos claves de un currículo para la convivencia, como el permitir el reconocimiento de la diversidad humana, el desarrollo de la asertividad y la criticidad en los estudiantes. En tercer lugar, se destaca el papel de ciertas corrientes educativas y políticas curriculares que han logrado legitimar la relevancia de la convivencia como experiencia fundamental para los procesos educativos. Por último, el autor propone un itinerario curricular para que los docentes puedan planificar el abordar problemas de convivencia transversalmente.

Palabras clave: currículo; convivencia; diversidad humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRICHAUX, J. La profesionalización de la actividad socioeducativa. *Educación social*, Barcelona, n. 12, 1999, p. 106-118.
- CALLIRGOS, J. C. *La discriminación en la socialización escolar*. Lima: Fac. CCSS PUCP, 1995.
- CAPELLA, J. En defensa de la ideología, la utopía y el conocimiento. *Revista de Educación*, Lima, n. 12, 1997, p. 143-164.
- COMISIÓN MUNDIAL DE CULTURA Y DESARROLLO. *Nuestra Diversidad Creativa. Una agenda Internacional para el cambio cultural*. Perú: UNESCO-PUC, 1997.
- CORTINA, A. *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 1999.
- DELORS, J. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional*. España: Santillana, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con Pedagogía del oprimido*. España: Siglo XXI, 1998.
- HIDALGO, C. y ABARCA, N. *Comunicación interpersonal. Programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, 1992.
- LATAPI, P. ¿Educación para la tolerancia? Equívocos, requisitos y posibilidades. In: Papadimitriou, G. (Coord.). *Educación para la paz y los derechos humanos. Distintas miradas*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1998
- MAGENDZO, A. y DONOSO, P. "Cuando a uno lo molestan..." *Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Chile: PIIE, 2000.
- MERINO, J. y MUÑOZ, A. Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista de Educación*, Madrid, n. 307, Mayo-Agosto, 1995.
- MORALES, R. El rol de los agentes de socialización. In: Arregui, P. y Cueto, S. (Ed.) *Educación Ciudadana, Democracia y Participación*. Lima: GRADE-USAID, 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. *Formar para la ciudadanía. ¡SÍ es posible!* [en línea]. Serie guías n. 6, 2004. http://www.mineduacion.gov.co/documentos/Competencias_Ciudadanas.pdf . Acceso em 24/09/2004.

PALOS, J. Los ejes o temas transversales: cambiar o reinterpretar el currículum. In: Palos, J. (Coordinador). *Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículo*. España: ICE-Horosori, Universidad de Barcelona, 2005.

UNIDAD DE APOYO A LA TRANSVERSALIDAD-Ministerio de Educación de Chile. *¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el aula? Segundo Ciclo de Enseñanza Básica y Enseñanza Media*. Santiago: MINEDUC, 2003.

UNIDAD DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA. Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004 Una primera aproximación a la evaluación de la reflexión ciudadana. Quinto grado de Secundaria. Documento de Trabajo 18. Lima: Ministerio de Educación del Perú, 2005.

REYZÁBAL, M. V. et al. *Los Ejes Transversales, Aprendizajes para la Vida*. Madrid: Escuela Española, 1999.

SIME, L. y LILA TINCOPA. Estado del Arte sobre Ética, Ciudadanía y Paz en la Educación en cinco países de América Latina. In: FLAPE. *Ética, Ciudadanía y Paz en la Educación. Estudios, análisis y propuestas*. Lima: Foro Educativo, 2006.

SIME, L. *Hacia una Pedagogía de la Convivencia*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2002.

SIME, L. *Trabajando la discriminación cultural y de género a través del currículo escolar*. Guía docente. Lima: Tarea, 1996.

Recebido em 25 de abril de 2009.

Aceito em 20 de maio de 2009.