

PERSPECTIVA EDUCACIONAL
ISSN 0716 - 0488

REVISTA ESPECIALIZADA EN PEDAGOGÍA, FUNDADA EN ABRIL DE 1980.
EDITADA POR EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN EN COLABORACIÓN CON LA ESCUELA DE
PEDAGOGÍA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO

EDITORA
DR. LILIANA FUENTES MONSALVES

COMITÉ EDITORIAL

Dr. CÉSAR COLL SALVADOR
Universidad de Barcelona, España

Dr. ANTONIO BOLIVAR BOUJA
Universidad de Granada, España

Dr. MIGUEL ÁNGEL SANTOS OLIVERA
Universidad de Málaga, España

Dr. FELIPE TRILLO ALONSO
Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. CARLES MONFRED FONT
Universidad Autónoma de Barcelona

Dr. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO
Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. CONCEPCIÓN NAVAI DURÁN
Universidad de Navarra, España

Dr. MARCAINES SOLAR RODRÍGUEZ
Universidad de Concepción, Chile

Dr. JOSÉ SA LAZARASENJO
Universidad de la Frontera, Chile

Dr. JUAN CARLOS CAMPBELL ESQUIVEL
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. LUIS TOLDO MERCUGUE
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Los artículos presentados en esta Revista son de exclusiva
responsabilidad de sus autores y por lo tanto
no representan necesariamente el pensamiento de la Editorial de la Revista,
del Instituto de Educación ni de la Escuela de Pedagogía
de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Enviar toda correspondencia a:
Director Revista Perspectiva Educativa
Avenida El Bosque 1290 - Teléfono (32) 27 43 11 - Sausalito, Viña del Mar, Chile

Editora:
EDICIONES UNIVERSITARIAS DE VALPARAÍSO
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
Casilla 405 - Valparaíso - Chile - Fax (32) 27 34 29
www.euv.cl - Correo electrónico: euv@agucv.cl

PERSPECTIVA EDUCACIONAL

Educación y Valores

Nº 46

Segundo Semestre de 2005

Instituto de Educación
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Editado por
EDICIONES UNIVERSITARIAS DE VALPARAÍSO
de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Diseño y Producción Gráfica
Casilla 1415 - Valparaíso - Chile
Tel. (32) 273087 - Fax (32) 273429
Página web: www.euv.cl
E-mail: euv@euv.cl

Jefe de Diseño: Guido Olivares S.
Asistente de Diseño: Mauricio Guerra P.
Corrección de Pruebas: Osvaldo Oliva P.

Impreso en los Talleres de
Imprenta Libra

HECHO EN CHILE

RESEÑA DE LA REVISTA

La revista *Perspectiva Educativa* es una publicación semestral del Instituto de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Constituye un espacio de reflexión y análisis de la problemática educativa, tanto a nivel nacional como internacional, que nace de la generación de conocimientos aportados por las investigaciones de los autores invitados a colaborar con la publicación.

A través de un importante nivel de intercambio, la Revista procura establecer lazos de comunicación con entidades homólogas, ofreciendo tanto las reflexiones gestadas en nuestro contexto educativo como los marcos de pensamiento y acción de los expertos y especialistas de relevancia en el amplio campo de la Pedagogía.

Su estructura considera una serie de artículos sobre una temática central dentro de las ciencias de la Educación y su aplicación a la formación docente (Educación y valores, Estrategias de enseñanza-aprendizaje, Tecnología educativa, Diseño curricular, etc.) a la que se acompaña una sección de síntesis de investigaciones y una sección de reseñas de libros afines con la temática central.

DESCRIPTION OF THE JOURNAL

Perspectiva Educativa is a periodical publication of the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) Institute of Education. It is a place of reflection upon and analysis of educational issues, both at a national and international level, that emerge from the generation of knowledge contributed by research carried out by authors who are invited to collaborate with the publication.

Through a significant level of exchange, this Journal seeks to establish communication links with homologous institutions, offering both reflections emanating from our educational settings and the thinking and action frames of important experts and specialists in the field of pedagogy.

The structure of the Journal considers a series of articles about a central theme around the Educational Sciences and its application to teacher training (education and values, teaching-learning strategies, educational technology, curriculum design, etc.) to which two sections have been added: some research syntheses and reviews of books on the central theme.

EDITORIAL

Una gama de confusos sentimientos baña la presentación de este nuevo número. El dolor de la pérdida del fundador y miembro del comité editorial, profesor Pedro Ahumada Acevedo (Q.E.P.D.), se une con la satisfacción y orgullo de poder contar con el aporte constructivo de nuestros altos colaboradores. Los sentimientos que acompañan el caminar por la vida se han plasmado en este número sobre educación y valores; la fuerza de quienes han dado su vida a la investigación educativa dentro de una solidez ética innegable, nos han dejado un legado y un desafío, que no podemos dejar pasar.

En esta mezcla de sabores surge este número.

El primer trabajo corresponde a la psicóloga Leonor Conejeros, "La confianza desde la Institucionalidad Educativa: Visión de los Directores/as Educativos". Nos presenta un avance de su tesis doctoral. Aborda la problemática de la incidencia de los niveles de confianza que expresan los directivos educativos en las relaciones y compromisos dentro de la comunidad. Para ello desarrolló una metodología cualitativa, realizando entrevista en diversos tipos de establecimientos educativos.

El segundo trabajo que presentamos, "El valor de la democracia en la escuela: alternativas pedagógicas" de la doctora Teresa García, recoge información acerca de las prácticas cotidianas en diferentes escuelas y cómo es necesario intervenir para construir y desarrollar escuelas democráticas con el fin de extender la participación a todos los niveles educativos.

La doctora española Concepción Naval, quien ha aceptado incorporarse como miembro del comité editorial en este número, junto con su colega argentina Claudia Marinelli presentan el trabajo "La liberalidad hoy. Los Contenidos Básicos Comunes de Formación Ética y Ciudadana en la EGB en la reforma educativa Argentina". En él revisan conceptos como liberalidad, solidaridad, generosidad, etc. y su presencia en la reforma educativa argentina de 1993.

Jorge Mendoza, en su artículo "El profesor y la formación valórica. Reflexiones y aportes", centra la atención de la formación valórica en el profesor y sus consideraciones del entorno y de los objetivos de los alumnos. La tarea del educador, nos dice, será lograr la autonomía moral de sus alumnos para que éstos logren estructurar un proyecto personal de vida acorde con su naturaleza humana.

Silvia Redón, en su artículo "Transversalidad en el curriculum: ¿de qué valores estamos hablando?" presenta una reflexión en el marco de una investigación con estudio de caso. A partir del primer levantamiento de categorías, extrae los valores transmitidos en un centro escolar, y los contrasta con lo que aparece en la propuesta de la Reforma Educacional chilena.

Finalmente, el Dr. Edison Santibáñez en su artículo "Retos educativos de la globalización: la formación universitaria en valores", nos presenta una reflexión acerca de la formación en valores en la Universidad, especialmente en la formación de profesores, llegando a plantear algunas interrogantes que deberíamos tener en cuenta.

Se han agregado dos reseñas sobre libros vinculados a esta temática, que creemos que pueden generar un real interés y, por qué no, quizás alguna polémica.

Vayan nuestras palabras de agradecimiento a nuestros queridos colaboradores y miembros del comité editorial, ya que, esta vez más que nunca, sin ellos este número no podría existir.

Dra. LILIANA FUENTES MONSALVES
Directora Revista
Perspectiva Educacional

ÍNDICE

EDITORIAL	Pág. 5
ARTÍCULOS	
LA CONFIANZA DESDE LA INSTITUCIONALIDAD EDUCATIVA: VISIÓN DE LOS DIRECTORES/AS EDUCACIONALES MARÍA LEONOR CONEJEROS S.	11
EL VALOR DE LA DEMOCRACIA EN LA ESCUELA: ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS TERESA GARCÍA G.	27
LA LIBERALIDAD HOY. LOS CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES DE FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA EN LA EGB EN LA REFORMA EDUCATIVA ARGENTINA CLAUDIA M. MARINELLI y CONCEPCIÓN NAVAL	43
EL PROFESOR Y LA FORMACIÓN VALÓRICA. REFLEXIONES Y APORTES JORGE MENDOZA V.	61
TRANSVERSALIDAD EN EL CURRÍCULUM: ¿DE QUÉ VALORES ESTAMOS HABLANDO? SILVIA REDÓN	73

RETOS EDUCATIVOS DE LA GLOBALIZACIÓN: LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN VALORES	
EDISON SANTIBÁÑEZ C.	85

RECENSIONES

Ratzinger, Joseph	
<i>Fe, Verdad y Tolerancia. El cristianismo y las religiones del mundo</i>	
Edison Santibáñez C.	99

Gómez Pérez, Rafael	
<i>Ética. Problemas Morales de la Existencia Humana</i>	
Andrés Santa María Cuevas	101

NORMAS DE FORMATO Y ESTILO	103
---	-----

ARTÍCULOS

**LA CONFIANZA DESDE
LA INSTITUCIONALIDAD EDUCATIVA:
VISIÓN DE LOS DIRECTORES/AS EDUCACIONALES**

MARÍA LEONOR CONEJEROS S.

RESUMEN

El artículo aborda la visión de los directivos educacionales respecto a la confianza, a partir de la pregunta, ¿cómo inciden los niveles de confianza que expresan los directivos educacionales, en las relaciones y compromisos al interior de la comunidad educativa? Se desarrolló una metodología cualitativa, aplicándose la entrevista como técnica de recolección de información a una muestra de 15 directivos, pertenecientes a establecimientos municipales (7), particulares subvencionados (5) y particulares pagados (3), en base a una pauta estructurada de quince preguntas. Para comprender la organización y administración de los establecimientos municipales actuales, se recurrió a la visión retrospectiva centrada en la descentralización educativa, ocurrida a partir de 1974, que culminó con la creación de las Secretarías Regionales de Educación y de los Consejos Regionales. El rol de los nuevos Directivos a partir de 1995, privilegia un estilo empresarial, carente de un liderazgo institucional y administrativo.

Los Resultados evidencian las opiniones generalizadas de los Directivos de distintas dependencias en reconocer que la confianza es un elemento básico fundamental para generar vínculos y se refleja en valores como la participación, el diálogo, la fraternidad, etc., pero que no existe como pilar del sistema educativo y no se le concede un lugar importante como base de la gestión, la salud organizacional y conformación de equipos de trabajo. En los colegios municipalizados se manifiesta desconfianza con los pares y alta competitividad. A través de los diálogos surge la expresión acerca de la pérdida de confianza en la escuela por parte de la sociedad. En los establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados católicos, se apre-

María Leonor Conejeros Solar. Psicóloga. Candidato a Doctor en Educación. Universidad de Concepción - Universidad de Estocolmo. Docente Instituto de Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Correo electrónico: leoconejeros@hotmail.com

cia en las respuestas la importancia asignada a la generación de vínculos con actores diversos, los apoyos y fortalecimientos a través de las redes que conforman.

La reciente creación de comités de convivencia en escuelas y liceos impulsados por MINEDUC, otorgarán orientaciones para diseñar acciones y asumir compromisos para construir una convivencia centrada en valores de Confianza, Responsabilidad y Solidaridad.

Palabras clave: Directores, confianza, valores, liderazgo, convivencia.

THE CONFIDENCE SINCE EDUCATIONAL INSTITUTIONALITY: AN APPROACH OF THE EDUCATIONAL DIRECTORS

ABSTRACT

The article undertakes the vision of the educational directors regarding trust, since the question ¿how the levels of trust that the actors express of the educational process impact in the relations and commitments at the interior of the educational community? A qualitative methodology was developed, applying the interview, as a data recollecting technique, to a sample of 15 directors, belonging to municipal (7), private subsidized (5) and private paid establishments (3), based on a guideline structured by fifteen questions. To understand the organization and administration of the actual municipal establishments, the retrospective vision centered in the educational decentralization, occurred since 1974, which was culminated with the creation of the Regional Secretaries of Education and of the Regional Counsels, was considered. Since 1995, the Role of the new Directors privileges an enterprising style of an administrative and institutional leadership.

The Results show the generalized opinions of the Directors of different dependences in recognizing that the confidence is a basic element necessary to generate links reflected in values such as participation, dialogue, fraternity, etc, but it does not exist as a pillar of the educational system and no important place is granted for it as a base of management, health organization and formation of work teams. In the municipalized schools distrust with the peers and high competitiveness are observed. Through the dialogues the expression about the loss of confidence in the school arises, on behalf of the society. In the subsidized private and church private paid establishments, the importance assigned to the generation of links with different actors, the supports and strengthening through the networks that conform are appreciated.

The recent creation of contact committees in schools and lyciums encouraged by MINEDUC, will offer orientation to design actions and to assume commitments to construct a cohabitation centered in values of: Confidence, Responsibility and Solidarity.

Key words: Directors, Confidence, Values, Leadership, Contact.

El artículo aborda los resultados de entrevistas realizadas a una muestra de 15 directivos docentes pertenecientes a la Educación Municipalizada, Particular Subvencionada y Particular Pagada, desde el punto de vista de la percepción, creencias y conocimientos respecto a la confianza, como competencia clave de la gestión educacional.

Para contextualizar el rol de los directores/as en la gestión de los establecimientos en Chile, se dará una visión retrospectiva a las políticas de descentralización

educativa de Municipalización y Privatización, por su incidencia en la calidad y equidad de las políticas públicas.

Se considera además, el análisis y recomendaciones realizado por la OECD a petición del MINEDUC (2004) para realizar un diagnóstico de la educación chilena y hacer proposiciones de cómo reorientar los factores estratégicos para evaluar las políticas educacionales en Chile, entre las cuales la Administración y Gestión, es una de las preocupaciones centrales.

El Proceso de Municipalización y Privatización de la Educación: Sus efectos en la Gestión

Para comprender la organización y administración de los establecimientos municipales actuales, es necesario tener presente algunos antecedentes históricos. El Gobierno militar desde sus inicios, propuso una política de modernización de las estructuras fundamentales del Estado (1974). En este proyecto, la política de descentralización educativa ocupa un papel central.

Las primeras medidas de descentralización se refieren, en realidad, a un proceso de desconcentración administrativa del Ministerio de Educación. En 1974 se comienza a elaborar una propuesta que cristaliza primero en *el Plan Operativo Nacional y Regional 1975, Sector Educación* y más tarde en otros documentos de planificación. A partir de las "unidades educativas y de las "agrupaciones educativas" locales se propuso un nivel de "dirección comunal" y otro de "dirección provincial". Esto culminaría con la creación de las Secretarías Regionales de Educación y de los Consejos Regionales de Educación, este último formado por autoridades y no por representantes de la comunidad.

Otro aspecto incorporado, es el cambio de modalidad de entrega de los recursos estatales, desde un sistema de presupuesto fijo a un sistema de subsidio directo a los beneficiarios (alumnos/as). El monto de la subvención que se le asigna a cada establecimiento se fija de acuerdo al promedio de asistencia diaria de alumnos/as. De esta manera las escuelas municipales quedan bajo la misma ley de financiamiento que las particulares subvencionadas. En este escenario, es el director/a la instancia máxima de poder al interior del establecimiento.

En efecto, los directivos, al ubicarse en una posición de diferencia, pueden ejercer autoridad frente a los profesores/as y estos a su vez frente a los alumnos/as. Estas relaciones de jerarquía, han acentuado el carácter burocrático de la escuela y se ven fortalecidas por la cultura tradicional chilena que se caracteriza por su carácter autoritario.

El Gobierno democrático que asumió en marzo de 1990, luego de 17 años de Gobierno militar, inauguró un marco de políticas educacionales que abarca cerca de 15 años (2005), a través de 3 gobiernos y 7 ministros/as de Educación, quienes implementaron políticas orientadas por la misma visión de mejorar la calidad y

equidad de la educación. Asimismo, se tomó la decisión estratégica de no revertir el proceso de municipalización ni cambiar el modelo y mecanismos de financiamiento establecidos en 1981. Junto a ello, se fijó como meta de sus políticas el logro de una calidad más alta y una equidad de la inversión educacional, financiada públicamente. De este modo la intervención se focaliza en mejorar la calidad de los aprendizajes y programas compensatorios focalizados en escuelas y liceos de menores recursos y bajos resultados de aprendizaje.

El estudio realizado por el PIIE (1991), a nivel comunal, en relación a la gestión administrativa, señala: "el enfoque de *participación* que manejan algunas autoridades comunales es limitado. No se observa preocupación porque los padres y apoderados fijen junto a las autoridades las orientaciones específicas para el desarrollo de la educación en su establecimiento y comuna. Juzgan que existe participación porque *se mantienen en contacto con los establecimientos y los profesores*".

Análisis de la situación chilena: Informe de la OCDE (2004)

El equipo de revisión de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) sugiere que se considere cambiar el rol del director/a. El equipo quedó impresionado con el estilo empresarial de algunos de los directores de las escuelas que visitó. Pero el liderazgo instruccional, si es que existe en la escuela, es principalmente responsabilidad del personal "técnico-pedagógico" (la UTP Unidad Técnico-Pedagógica). El equipo de revisión piensa que esto hace que haya menos supervisión y liderazgo instruccional que si el rol del director/a estuviera claramente definido como responsable de mejorar la enseñanza en la escuela. Es una gran ventaja para la escuela contar con la pericia de personal especializado en currículo y pedagogía, funcionando en roles equivalentes a subdirectores o asistentes de directores, que apliquen sus destrezas en áreas específicas de la vida escolar. Esencialmente, deberían desempeñar roles de apoyo al trabajo del director como líder instruccional. Podría ser un mejor modelo si el director delegara algunas de las tareas administrativas al personal de apoyo y se concentrara más en la planificación académica y la vida pedagógica de la escuela, incluyendo una supervisión mucho más directa de la enseñanza en el aula.

Se observó por parte de la OECD, la falta de liderazgo instruccional y administrativo entre los directores/as de escuela, lo que se une a la falta de autoridad de supervisión, para entregar la mayor parte de las decisiones en manos de los profesores/as, para que puedan implementar reformas y mejorar el aprendizaje.

Entrevista a los Directores/as Educativos sobre la Confianza

En la actualidad, los directivos de establecimientos educacionales son vistos como las personas encargadas de gestionar una organización altamente compleja, ya que

tienen la necesidad de generar resultados de calidad lo que implica asumir nuevas responsabilidades, generar procesos de sensibilización, mediador y convocatoria a trabajar en colaboración con otros, en el logro de objetivos orientados a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se piensa que el nuevo directivo cumple simultáneamente roles gerenciales y pedagógicos.

¿Cómo se expresa, manifiesta o se construye la confianza a nivel educacional?

Se ha elegido la Entrevista, como técnica para recoger las opiniones, experiencias, percepciones, valoraciones, sentimientos y pensamientos de los directores/as de la muestra seleccionada, y que es importante para el tema objeto de estudio.

La muestra seleccionada fue la siguiente:

Dependencia	Sexo		Laico/ No Laico	Total Muestra
	Masculino	Femenino		
Municipal	4	3	Laicos	7
Particular Subvencionado	5	0	3 No Laicos	5
Particular Pagado	1	2	2 No Laicos	3
Totales	10	5		15

Temas y/o preguntas abordadas en la Entrevista:

1. Opinión de los directores/as respecto a cómo se construye la confianza y si esta existe como pilar del sistema educativo.
2. Incorporación e importancia de la confianza para el colegio.
3. Valoración de la confianza entre los profesores/as, reuniones de apoderados/as, de directivos.
4. Opiniones de cómo la confianza se manifiesta en los colegios.
5. Valoración de cómo la confianza incide en los resultados de aprendizaje.
6. Relaciones entre los sistemas de evaluación y calificación en la confianza y el rendimiento.
7. Opiniones sobre el estado de la confianza en la sociedad chilena actual y requerimientos para desarrollarla.
8. Actores sociales responsables de formar y educar en la confianza.
9. Opiniones sobre las relaciones entre calidad de la educación, convivencia y confianza.

Recogida de la Información

Las opiniones de los directores/as educacionales fueron recogidas a través de entrevistas grabadas, en los propios establecimientos, en horarios acordados previamente.

Procesamiento y Análisis de las Entrevistas

Las entrevistas fueron transcritas in extenso y se procedió a clasificar las categorías emergentes de los temas contemplados y a su posterior análisis cualitativo buscando en las respuestas la recurrencia de los temas abordados.

Resultados: Visión de los Directores/as sobre la Confianza

1. Construcción de la confianza: pilar del sistema educativo

Las opiniones de los directivos pertenecientes a los colegios de distinta dependencia son coincidentes en reconocer que la confianza es un elemento básico fundamental, que se construye generando vínculos, siendo coherente con los principios y se refleja a través de la entrega de valores como participación, diálogo, fraternidad, transparencia en el actuar, convivencia escolar. Se puede desarrollar y provocar a través del trabajo en equipo, cuesta construirla y poco destruirla.

Es compartida la visión de que no existe como pilar del sistema educativo y no se le concede el lugar que debiera tener, se la ve como una tarea aún pendiente y compleja:

"...Creo que la confianza se construye en primer lugar a nivel de la gestión directiva, en términos de procurar que la institución a través del desarrollo de su trabajo vaya generando instancias de credibilidad, primero en los profesores..." (Colegio Municipal).

"...Tengo la impresión de que no se tiene la claridad de que la educación es un medio para generar cambios y los alumnos y los papás de esos alumnos, incluso me atrevería a decir que los profesores no se creen este cuento, no se ven como agentes de cambios sociales..." (Colegio P. Subvencionado).

2. Significado e importancia de la confianza para el colegio

En las respuestas de los directivos hay coincidencia de opiniones en que la confianza es un valor importante y que promueve vínculos en las relaciones que se establecen. Se infiere su importancia en la base de la gestión para la salud organizacional y en la conformación de equipos de trabajo.

La práctica de estas ideas se concreta en opinión de los directivos de establecimientos Municipalizados en la participación y convivencia en el diario vivir, en los establecimientos Particulares Subvencionados en la relación colegio-apoderados/as, las que se construyen día a día y en los Particulares Pagados se destaca la fraternidad como valor importante, que se vive en la relación de los actores. Uno de los directivos expresa que en su establecimiento se trabaja mensualmente un valor y la confianza está incluida.

"...Tenemos muy internalizado en el colegio, la interacción con los padres, con los alumnos, con los auxiliares y administrativos. Todos se sienten parte de la comunidad. Se crea la confianza con liderazgo, y eso no se puede comprar en ninguna parte..." (Colegio P. Subvencionado).

"...Acá nosotros creemos en el protagonismo del alumno, creemos que el alumno tiene los aprendizajes en potencia y que nosotros somos los guías, los orientadores para que los desarrolle, si creemos en eso, creemos en el ser humano..." (Colegio P. Pagado).

3. La confianza es una interrelación difícil de construir

Las respuestas son coincidentes en reconocer que la confianza no es un tema principal en las reuniones con distintos actores del proceso educativo, pero que sí es un valor implícito en las relaciones de la dirección, padres y profesores/as. Destacan que la escuela es un lugar de diálogo, de reflexión compartida, de estimulación mutua. Es un lugar abierto y existe confianza en las relaciones.

Los directivos de establecimientos Municipalizados señalan que la confianza no es un concepto fácil de vivir, en especial en los compromisos, en asumir funciones, falta fe para confiar. En este grupo se recogen también visiones negativas de dos directivos, respecto a los profesores/as de sus establecimientos, entre los cuales no existe confianza para enfrentar situaciones inherentes al vivir cotidiano y en donde cada docente se visualiza como una isla.

"...También hay interpretaciones, es decir, la confianza significa que yo te puedo dar una información y tú tienes que filtrar que si la persona que me dio esa información la traía de buena fuente, ¿es verdadera, correcta? A veces uno puede recibirla por canales formales, también informales, entonces uno tiene que filtrar el canal, muchas veces se da al nivel de los mismos niños..." (Colegio Municipal).

"...Los profesores tienen que internalizar en su mente aunque sean jóvenes que tienen que hacerse hombres o mujeres rápido y que tienen que asumir plenamente que son líderes para los alumnos, que tienen que asumir y prepararse para ser profesores jefes..." (Colegio P. Subvencionado).

4. La competencia genera desconfianza

Las respuestas dadas por los directivos reflejan visiones distintas según el tipo de dependencia. Así, por ejemplo, en los establecimientos Municipalizados, cinco de los siete directores entrevistados manifiestan que existe desconfianza entre los colegios Municipalizados. La baja de matrículas ha incidido en la competitividad entre ellos. Se aprecia estigmatización hacia el alumnado. Hay una visión pesimista que también afecta a los profesores/as, quienes han dejado de creer que lo que hacen es beneficioso. No hay confianza en su actuación.

Esta visión más pesimista, también es compartida por los directivos de los establecimientos Particulares Subvencionados, quienes aluden a la falta de confianza. Señalan que existe al interior mucho resguardo de celos profesionales no compartidos entre los docentes, y entre los colegios existen desconfianzas generadas por la competencia. Entre los colegios de Iglesia, dos de los directivos señalan que pertenecen a una red, en la que se dan relaciones muy especiales y se funciona con la política de puertas abiertas, con intercambios inter-escolares, y se hacen esfuerzos por lograr la confianza de los alumnos/as y de los apoderados/as. En estos colegios, la confianza, más que un discurso, se traduce en acciones que generan respuestas.

En los colegios Particulares Pagados, sus directivos expresan dos opiniones en relación a las manifestaciones de la confianza. En una de ellas se resalta las conversaciones, el diálogo para llegar a acuerdos, que permitan abordar diversos problemas. Si bien se reconoce que la confianza se expresa más entre pares de establecimientos que entre directivos, señalan que a mayor cercanía, mayor confianza.

La segunda visión expresa que son más desconfiados con los alumnos/as en la convivencia, por motivo de malas experiencias, aunque se cree en la diversidad, igual se discrimina. Si se hicieran las cosas con calidad, en los ambientes seguros, se generaría mayor confianza.

"...Con la baja de matrícula que existe en este momento, han ocurrido hechos anecdóticos, como por ejemplo que ha habido directores que dicen ¡oye!, ¿no reciben alumnos que eran míos! Entonces, eso por la crisis que está habiendo por la baja de la matrícula dentro del Sistema Municipalizado, existe un pequeño grado de desconfianza que yo considero que es natural..." (Colegio Municipal).

"...Hay cierto grado de desconfianza a nivel de colegio, porque cada uno quiere destacarse, ser el número uno en sobresalir, ver lo negativo que está haciendo el colegio de al lado. En el fondo siempre hay el ánimo de aportar todo lo que estás haciendo y eso en definitiva es no confiar en lo que otros colegas están haciendo..." (Colegio P. Subvencionado).

5. La confianza incide en los resultados de aprendizaje

Entre los directivos entrevistados existe coincidencia en que la confianza es fundamental entre profesores/as y alumnos/as. Se reconoce la importancia de los afectos, de la formación espiritual, de creer en las relaciones sinceras entre profesores/as y alumnos/as. Hay que ser veraces, ayudar y encauzar a los jóvenes en su proceso formativo.

Todas las actuaciones del profesor/a, inciden en los resultados del aprendizaje. Si la confianza está presente en las interacciones del aula, los resultados del aprendizaje serán positivos.

Los directivos enfatizan el concepto de "modelo" que debe ejercer el profesor/a, que se reconozca y acepte su liderazgo en el aula. Este aspecto es vital en el nivel básico, donde los vínculos afectivos, de cercanía con los alumnos/as, son importantes para que estos se impliquen en sus aprendizajes.

"...El alumno se compromete cuando tiene confianza y por lo tanto ese compromiso significa que voy a responder a ese profesor cuando él me está pidiendo algo en una prueba o me está exigiendo algo. La confianza ayuda a mejorar el rendimiento..." (Colegio Municipal).

"...Yo sospecho que hay una fuerte relación de resultados académicos y relación de afectos. Los chiquillos buscan el vínculo afectivo..." (Colegio P. Subvencionado).

6. Relaciones entre los sistemas de evaluación, calificación, confianza y rendimiento

En las respuestas de los directivos, las opiniones son coincidentes en que la evaluación es un tema complejo, que no existe una visión de equipo entre los docentes, en especial, para evaluar comportamientos. Prima la subjetividad, pero a pesar de esta visión, el alumno/a debe confiar en que el profesor/a ha sido justo, y debe confiar en la calificación asignada.

Los directivos de los establecimientos Municipalizados manifiestan que no hay un trabajo de equipo para dialogar en torno a la evaluación de los aprendizajes, ha faltado preocupación sobre los resultados y sobre los indicadores necesarios para evaluar en el aula. El parámetro que ha sido considerado son los resultados del SIMCE.

Los directivos, en general, perciben al profesor/a distante del proceso de formación, prima más lo cuantitativo que lo cualitativo. La evaluación cruzada con la confianza se trabaja poco en los establecimientos.

"...Estamos tratando que la evaluación sea conocida por los alumnos, que

ras de pedagogía no puede ser sólo la enseñanza de una disciplina que busque entregar contenidos y fomentar las habilidades del estudiante con respecto a este tópico; por el contrario, lo que se busca lograr a través de esta formación es un enfoque transversal que pueda ser llevado a toda la dimensión humana y profesional del futuro docente. Es decir, por utilizar la terminología del Informe Delors (1996), tiene que ver con el *aprender a ser* y el *aprender a vivir juntos*.

A partir de esta consideración preliminar y, según propone María Rosa Buxarrais (1997: 83-84), los objetivos fundamentales en la formación inicial del docente al interior de la Universidad son que los estudiantes logren, en la medida de lo posible, desarrollar las estructuras universales del juicio moral que guíen su razonamiento moral por principios generales de valor, como la justicia, la libertad, la responsabilidad, etc.; adquieran competencias para dialogar correctamente, que predispongan a la participación democrática y a alcanzar acuerdos justos; construyan una imagen de sí mismos y del tipo de vida que quieren llevar de acuerdo a los valores personales; fomenten y adquieran las capacidades y los conocimientos necesarios para el diálogo crítico y creativo con la realidad; adquieran las habilidades necesarias para hacer coherente el juicio con la acción moral. Junto con ello aventar una forma de ser deseada; reconozcan y asimilen los Valores Universales, clave para entender los Derechos Humanos y los Derechos Ciudadanos; y, por último, comprendan, respeten y construyan normas de convivencia que regulan la vida colectiva, con la intención inequívoca del desarrollo social.

Estos objetivos más allá de justificar la necesidad de una formación en valores en estudiantes de pedagogía, nos llevan a preguntarnos qué pasa hoy al interior de las Universidades en cuanto a la propia formación valórica que entrega la Universidad. Pues, no cabe duda que la formación personal es y será siempre la base de una adecuada enseñanza. Y, aunque resulte paradójico decirlo, dicha formación resulta precaria. "Nuestra experiencia en el marco de la formación del profesorado y, concretamente, en el de educación en valores, hace que constatemos cierta desorientación y perplejidad de los profesores ante este aspecto, principalmente, por su falta de preparación, tanto en el ámbito inicial como permanente" (Buxarrais, 97:8).

En este mismo sentido, es posible plantear que la Universidad no ha sabido mantenerse en el ámbito de los nuevos requerimientos de la nueva configuración social en la que se mueve. Podemos decir que está llegando con retraso a cumplir su papel formativo en el ejercicio de su misión universal, al servicio de la sociedad y la conciencia crítica de los pueblos. Más aún, algunos de los obstáculos que han impedido una formación concreta en el ámbito de los valores y, por consiguiente, en la educación en valores, dicen relación con una actitud de escepticismo del profesorado, en algunos casos con relación a estos temas (más adelante nos detendremos a analizar las razones de ello); la confusión de la materia, porque todavía en bastantes ocasiones relacionamos educación moral y en valores con educación

religiosa (clave para entender en algunos contextos universitarios el rechazo que provoca); la falta de preparación en este tipo de conocimientos por desmotivación y bajo interés (coincidente ello con la falta de profesionalización de algunas carreras y también la falta de formación permanente); la falta de compromiso ético y valórico con la carrera y su objetivo de formación humana (sin más, muchas de las asignaturas en filosofía y antropología de la educación han desaparecido del currículo profesional de algunas carreras); en fin; la falta de cursos de ética profesional o cursos basados solamente en traspaso de información, que en nada estimulan la conciencia social crítica (Aragoneses, 1996; Buxarrais, 1997).

No obstante, existen aspectos que se van considerando progresivamente propios del ámbito de la preparación y la formación de una carrera. Por eso, comienza a verse este tema como una respuesta adecuada de la Universidad a las necesidades de formación profesional de sus estudiantes, y aún de la misma sociedad. No se trata tanto de reflexionar sobre un nuevo modelo organizativo de Universidad, sino de debatir sobre aquellos temas que influirán de una manera importante en el hecho universitario en este nuevo siglo. En otras palabras, hoy existe clara conciencia de formar profesionales competentes no sólo en lo intelectual, sino además formar auténticos ciudadanos, con un gran sentido de responsabilidad a los problemas sociales y valóricos que afectan nuestro momento actual.

En respuesta a estos requerimientos una de las principales causas de pretender formar así al estudiante universitario y, en especial al estudiante en pedagogía, es una clara intención no sólo de trabajar los valores en su dimensión personal y profesional, sino por sobre todo preparar a este profesional para que realice un trabajo sistemático, serio y responsable con aquellos que le tocará compartir, educar y formar. Con justa razón señala Martínez (1998), que en todas las profesiones, pero especialmente en la de periodista y profesor, la dimensión moral es capital. En efecto, entre otras cosas, el profesor debería tener una buena formación antropológica y humana, una actitud de generosidad y de diálogo, una integridad a prueba de ganar la confianza y encarnar los valores que pretende suscitar en sus estudiantes.

En este sentido, la formación del profesional de la pedagogía del siglo XXI debe corresponder a una formación integral de la persona. Y todo lo que tiene que ver con la persona: ética, moral, valores y sentimientos, etc., debe ser objeto y objetivo de enseñanza y de aprendizaje. El ciudadano del siglo XXI, quizás más que el de otras épocas, va a enfrentarse a retos personales cuyas decisiones influirán en las personas que están a su lado y en las que no están tan cerca (Cortina, 1995, 1997; Morin, 2000; Mayor Zaragoza, 2000).

Ahora bien, aunque resulte paradójico mencionarlo, entre el profesorado universitario es fácil encontrar a quien se sorprende ante la afirmación de que este tipo de formación también corresponde a la Universidad. Anteriormente hablamos de que este es un obstáculo para la formación del estudiante en cursos de ética y

cos, de crear redes humanas, entregar afectividad para resolver problemas. Si se logra mayor respeto en las relaciones personales, habrá una mejor convivencia y mayor confianza, lo que incrementará el tener un capital humano desarrollado y una mejor calidad de vida ciudadana.

"...La confianza es algo que fluye de la forma como las organizaciones funcionan, de la forma como ellas proyectan su quehacer. En el mundo económico hay instituciones que son símbolos de confianza, en términos de que el producto que yo voy a recibir no me va a fallar. Esto implica un trabajo bien hecho, una persistencia en el tiempo. La confianza es fundamental, y en educación igual..." (Colegio Municipal).

"...La confianza es una variable más que interviene en este proceso. Yo diría que influyen muchos factores: recursos humanos, un alumno bueno, un profesor bueno, elementos de trabajo, etc., para que efectivamente se provoque el proceso. Necesitamos la intervención de todos..." (Colegio P. Subvencionado).

"...En el marco de la buena enseñanza, uno de los ítems a evaluar es el clima organizacional, el clima de aprendizaje que el maestro crea en el aula y ahí sale la confianza..." (Colegio P. Pagado).

A MODO DE CONCLUSIÓN

El estudio realizado permite analizar las visiones compartidas por los directivos y la visión diferenciada por tipo de dependencia, respecto a la confianza y desconfianza.

Visiones Compartidas

Las opiniones de los directivos de los Establecimientos Municipalizados, Particulares subvencionados y Particulares Pagados, son coincidentes en reconocer teóricamente que la confianza es un elemento básico fundamental, que se construye generando vínculos, siendo coherente con los principios y se refleja a través de la entrega de valores como: participación, diálogo, fraternidad, transparencia en el actuar y convivencia escolar. Se puede desarrollar y provocar a través del trabajo en equipo, cuesta construirla y poco destruirla. Así, reconocen lo difícil que es construir la confianza y los pocos espacios que tiene en la actividad escolar cotidiana.

También manifiestan que los Proyectos Educativos de sus establecimientos, no expresan en forma tácita el valor de la confianza, pero sí reconocen que hay valores orientados a conseguirla, y que la confianza es fundamental en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Se expresa reconocimiento en relación a que la confianza es fundamental en las relaciones entre profesores/as y alumnos/as, la que se expresa en el trato afectuoso, veracidad, apoyo, apertura e interacciones en el aula. Si estos aspectos están presentes, los resultados del aprendizaje serán positivos.

Es generalizada la opinión, en torno a que la confianza es uno de los elementos más débiles en la sociedad. Se percibe la falta de confianza en los líderes políticos, se vive un clima de inseguridad social, de gran competitividad a todo nivel. En este quiebre los directores/as reconocen que se requiere definir modelos de lo que deseamos como sociedad, qué país queremos, y que se asuman las responsabilidades en este sentido.

En las entrevistas a los directivos, se detecta consenso en que la familia tiene un rol fundamental en la formación de las bases valóricas de sus hijos/as, luego corresponde a la escuela apoyar e incrementar esta formación, generando vínculos con la familia. Esto implica que el establecimiento se compromete en un proyecto educativo en que todos los actores asumen responsabilidades y este compromiso debe ser apoyado por las autoridades gubernamentales y agentes sociales en general.

Visión de los Directivos por tipo de Dependencia respecto a la Confianza

Establecimientos Municipalizados

Los directivos de Establecimientos Municipalizados reconocen la importancia de la confianza para la salud organizacional, la conformación de equipos de trabajo. Pero indican que no es un concepto fácil de vivir, en especial en los compromisos que se asumen.

Establecimientos Particulares Subvencionados

Los directivos de Establecimientos Particulares Subvencionados valoran la relación colegio-apoderados/as, las que deben construirse día a día. En aquellos colegios católicos, dos de los directivos señalan que pertenecen a una red, en que se dan relaciones muy especiales, se funciona con la política de puertas abiertas, y se involucra en las actividades a los estudiantes y sus apoderados/as.

Establecimientos Particulares Pagados

Los directivos de estos establecimientos, destacan la fraternidad como valor importante, que se vive en la relación de los actores. Aspecto generador de confianza.

En los establecimientos pertenecientes a congregaciones religiosas, se percibe la importancia asignada al trabajo con valores en los objetivos transversales, los que se sustentan en la confianza como valor. Destacan el apoyo y fortalecimiento de su misión, a través de las redes que conforman.

La Desconfianza expresada por los Directivos de los Establecimientos Educativos de Distinta Dependencia

Establecimientos Municipalizados

Los directivos pertenecientes a este tipo de establecimiento, expresan la desconfianza percibida por parte de la sociedad acerca de las escuelas Municipalizadas, en que la desconfianza se expresa en un 50% y sólo se confía en un 50%. Perciben a los jóvenes lejanos y desconfiados respecto a muchos de sus profesores/as, los que no se sienten gratos de trabajar en establecimientos municipalizados.

De las respuestas de los directivos, se perfila mayoritariamente el estilo burocrático-autoritario que pone énfasis en el conducto regular y en las instrucciones de las autoridades, da gran importancia al sistema, a las reglas y las normativas. No confían en los profesores/as y atribuye que gran parte de los problemas son los recursos económicos y la pasividad o poco compromiso de los profesores/as.

La baja de matrícula que se está produciendo en este tipo de establecimiento incide en la competitividad entre ellos, y en la visión pesimista, que afecta a muchos de sus docentes, que no tienen confianza en su actuación.

Establecimientos Particulares Subvencionados

Sus directivos expresan desconfianza de los niveles educativos centralizados y de los establecimientos con los cuales no mantienen articulación. La baja matrícula que los está afectando por la alta competitividad que mantienen con otros establecimientos los hace ser desconfiados, actitud que reconocen afecta la salud organizacional y la confianza en los actores del proceso educativo.

Establecimientos Particulares Pagados

Se percibe en los directivos de estos establecimientos una gestión centrada en lo administrativo. Se desconfía de los niveles centralizados, y existe fuerte competitividad entre los establecimientos por el logro de altos rendimientos.

En algunos casos, se expresa desconfianza con los alumnos/as en la convivencia, relativas a malas experiencias. Los docentes están sometidos a altas exigencias por parte de sus directivos y de los padres y apoderados/as, situación que genera desconfianza en su quehacer cotidiano. Reconocen discriminar a los alumnos/as que reciben en práctica, a través de una selección rigurosa. También se expresan reflexiones sobre la influencia de los medios de comunicación en la construcción de desconfianza o confianza.

Políticas Ministeriales implementadas a partir de 2005

En relación a acciones que está implementando a nivel nacional el MINEDUC se ha propuesto a partir del presente año (2005) delinear una política coherente, enfocada al fortalecimiento de la profesionalización y liderazgo directivo.

Por un lado, se pretende poner fin a la inamovilidad de los directores/as en forma progresiva (cuestión que ya fue consagrada por la ley 19.410 en 1995 y que se complementa con la modificación legal que se introduce en la ley JEC) y hacer más transparente el proceso y selección de los nuevos directores/as por intermedio de los concursos de antecedentes y oposición. Por otra parte, se pretende introducir nuevos requisitos y responsabilidades para quienes deseen ejercer como directores en el futuro con la idea de profesionalizar el cargo, mejorar la gestión de los establecimientos e incrementar los niveles de logros en los estudiantes (MINEDUC, 2003b).

De las entrevistas a los directivos se puede inferir que nuestro sistema educativo no posee un sistema que permita asegurar la calidad de la gestión de las escuelas y de los directores/as de establecimientos educativos, situación también observada en el informe de la OECD (2004), que resalta las debilidades administrativas de los establecimientos municipalizados, lo que perjudica una entrega más efectiva de educación de calidad a los niños socialmente marginados. El informe de análisis de la situación chilena, también destaca el predominio de una cultura autoritaria, que limita las oportunidades para la toma de decisiones por parte de los padres, de organizaciones comunitarias y de los propios profesores/as. El centralismo de las decisiones políticas se refleja en las debilidades de las estructuras de nivel medio, y en la desconfianza generalizada en todo el sistema y en las culturas organizacionales de los establecimientos educativos, lo que afecta las decisiones para implementar cambios y mejorar el aprendizaje.

Para el cambio educacional se requieren directores/as que a través de un liderazgo participativo, sean capaces de movilizar todos los recursos que sus organizaciones educativas puedan disponer y construir confianzas para mejorar la salud organizacional de los establecimientos que lideran.

La creación de comités de convivencia en escuelas y liceos son iniciativas que recientemente está impulsando el Ministerio de Educación y contienen orientaciones éticas, valóricas y operativas que permitirán diseñar acciones y asumir compromisos para construir una convivencia sustentada en valores de confianza, responsabilidad y solidaridad.

BIBLIOGRAFÍA

- EDWARDS, V.; ASSAEL, J.; LÓPEZ, G. (1991). *Directores y Maestros en la Escuela Municipalizada*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Santiago de Chile: PITE.

- ESPINOLA, V.; ALMARZA, O.; CÁRCAMO, M. F. (1994). *Manual para una Escuela Eficaz. Guía de autoperfeccionamiento para Directores y Profesores*. Santiago de Chile: Empresa Editora Zig-Zag, S.A.
- LATORRE, C.; GONZÁLEZ, L. E. (1991). *La Municipalización de la Educación: Una mirada desde los Administradores del Sistema*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Santiago de Chile: PIIE.
- MAGENDZO, A.; ABRAHAM, N.; DUEÑAS, CL. (1993). *Currículum y Derechos Humanos. Manual para Profesores*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Santiago de Chile: PIIE.
- MINEDUC, DEG (2003b). *Indicaciones al proyecto de ley que modifica el régimen de Jornada Escolar Completa diurna y otros cuerpos legales*. Boletín Nº 2853-4 en la parte Directores, Santiago de Chile.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO OCDE (2004). *Informe de Antecedentes del País: Evaluación de las Políticas Educativas de Chile*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- POLÍTICA DE CONVIVENCIA ESCOLAR. Ministerio de Educación. *Reforma Educativa Periodo 2003-2005*, Santiago de Chile. www.mineduc.cl

EL VALOR DE LA DEMOCRACIA EN LA ESCUELA: ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS

TERESA GARCÍA G.

RESUMEN

Este artículo recoge información acerca de los ámbitos educativos en los cuales es necesario intervenir para construir y desarrollar escuelas democráticas. Estos ámbitos y su análisis están ejemplificados a través de las prácticas cotidianas de diferentes escuelas. A esas prácticas las hemos llamado alternativas pedagógicas y se caracterizan porque estas escuelas proponen un currículo contrahegemónico, su diseño y su funcionamiento. Estas escuelas no desarrollan proyectos innovadores simplemente. Estas escuelas reflejan otra forma de hacer escuela. La más importante función de las alternativas pedagógicas es extender la participación democrática a todos los niveles de la educación.

Palabras clave: Democracia, escuelas democráticas, alternativas pedagógicas.

THE VALUE OF DEMOCRACY IN THE SCHOOL: THE PEDAGOGIC ALTERNATIVES

ABSTRACT

This article collect information about the scopes of the education in witch is necessary to intervene for to prepare and to develop democratic schools. These scopes and your analysis are illustrated through the everyday practices of different school. To these practices that we have put the name of alternative pedagogies and they are characterizes why these schools propose a contra hegemonic curriculum, his design and his functioning. These schools don't expound

Teresa García Gómez, Doctora en Pedagogía, Universidad de Almería, Facultad de Humanidades y CC.EE. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Correo electrónico: tgarcia@ual.es

innovative projects simply. These school point out other form of to make school. The most important function of the alternative pedagogies is that spread the participative democratic to all levels of the education.

Key words: Democracy, democratic schools, alternatives pedagogies.

El valor de la democracia en las escuelas radica en que ésta no sea solamente un ideario, sino que éste conduzca el quehacer cotidiano de las distintas prácticas que se desarrollan en los centros educativos, es decir, que la cultura escolar sea una cultura democrática, la cual se construya por medio del consenso, la transparencia y la participación. Entendiendo por democracia la “asociación general de los hombres que poseen colegiadamente el supremo derecho a todo lo que puede (la sociedad)” (a todo lo que pueda los centros escolares) (Spinoza, 1986: 338), destacando la idea de que todas las personas tienen una potencia, por tanto un poder hacer, capacidad para actuar, incidir y afectar. En este sentido democracia y libertad van de la mano, “libertad significa la capacidad de influir en las decisiones que permiten poco a poco reducir las desigualdades sociales de participación entre las clases sociales que, a su vez, permitirán combatir las verdaderas desigualdades sociales” (Genro y De Souza, 2000: 23).

Esta democracia participativa y dialógica no ha sido y no es la que se practica ni caracteriza las acciones de las escuelas. Éstas están organizadas en torno a una democracia representativa, la cual no ha proporcionado un nivel igual de representación de los distintos colectivos de la comunidad educativa; no ha buscado formas de participación igualitaria que permitan decisiones públicas y compartidas; las decisiones que toman conjuntamente los distintos estamentos de la comunidad, básicamente en las que participan familias y alumnado, no afectan al día a día de lo que acontece en las aulas; los contenidos y la forma de tratarlos vienen decididos en buena medida por las empresas editoriales, lo cual resta autonomía al profesorado a la vez que reproducen el sexismo, clasismo, racismo, etc., como ponen de manifiesto numerosos estudios (Blanco, 1999; Carbonell, 2001; Garreta, 1984; Torres, 2000; etc.). Estos aspectos han suscitado numerosas críticas al modelo de educación hegemónico, ya que dicho modelo está más preocupado por los resultados que por los procesos, cuyo objetivo prioritario es la integración en el mundo laboral capitalista y competitivo, al margen de las necesidades e intereses de las personas, ya que éstos son prefabricados en el sistema educativo, reproduciendo y manteniendo, y por tanto legitimando, las distintas fuentes de desigualdad social. Desigualdad que viene siendo explicada como falta de esfuerzo, de motivación o cuestión de preferencias, es decir, argumentos que responsabilizan al sujeto para evitar así la responsabilidad social.

Sabemos que las escuelas casi desde sus inicios se convirtieron en centros uniformadores, por lo que éstas, manteniendo dicha característica en estos momentos, no dan respuesta a nuestra actual sociedad plural y diversa. En éstas los conocimientos que se imparten son útiles en este contexto pero no fuera de él, se

desarrollan al margen de la cotidianidad vivida por el alumnado y son aprendidos sin sentido, donde prima la competitividad y la individualidad; los procesos educativos no favorecen la igualdad entre el alumnado; a éste se le otorga un papel pasivo y es visto como un recipiente que debe ser llenado por medio de los saberes transmitidos de la cultura dominante por el profesorado, sin criterios pedagógicos explícitos; y la organización espacial y temporal se caracteriza por su inflexibilidad.

Ante este modelo de escuela tradicional surge la alternativa: la escuela democrática, en la que diariamente las relaciones entre las personas se caracterizan por la solidaridad, tolerancia, respeto, ayuda, justicia, libertad, igualdad, cooperación, responsabilidad, participación, ya que la *democracia* se aprende experimentándola día a día, se educa *en* democracia y no sólo *para* la democracia. Por tanto, las alternativas pedagógicas no se reducen a proyectos educativos puntuales sobre distintas temáticas y acotados en el tiempo, sino que son otra forma de hacer escuela. Se sustentan en prácticas negociadoras de todo el colectivo en cuestión, para promover el desarrollo integral de los niños y niñas, siendo éstos y éstas participes activos de sus procesos de aprendizaje, tomando decisiones, junto con las personas adultas, sobre los distintos aspectos que afectan al día a día de su educación: qué quieren aprender, cómo, junto a quién y durante cuánto tiempo, es decir, no se les expropia de su tiempo, y donde lo aprendido no está desvinculado de su vida cotidiana. Esta forma de organización, como señalan Apple y Beane (1997: 22), incluye a ‘todas las personas y todos los papeles que desarrollan las personas en las escuelas, puesto que todos (profesionales de la educación, padres-madres, alumnado, ciudadanos y ciudadanas) tienen derecho a participar informada y críticamente en la creación y desarrollo de las políticas y de los programas educativos’.

La construcción de escuelas democráticas, según Apple y Beane (1997: 24), implica dos ámbitos de actuación: “uno, creación de estructuras y procesos democráticos que configuren la vida en la escuela, y otro el currículum, el cual debe aportar experiencias democráticas” a todo el alumnado. Ámbitos que son tenidos en cuenta por las distintas alternativas¹ pedagógicas que se recogen en estas páginas.

En primer lugar, profundizar en la democracia por medio de las estructuras y procesos en las escuelas supone reconocer y posibilitar que tanto el alumnado como el profesorado y demás componentes de la comunidad escolar tienen derecho a participar activamente en el proceso de toma de decisiones que se realiza en la planificación del aula y de la escuela (Apple y Beane, 1997: 24). Gran parte de las alternativas pedagógicas surgen haciendo uso de este derecho. Por ejemplo, el centro *Siglo XXI* ante la postura crítica de los padres y de las madres con el sistema educativo, deciden crear su propia escuela, eligiendo la fórmula cooperativa. *Ojo de Agua* realiza un proyecto no directivo, el cual parte de la iniciativa de un grupo de madres y padres. *Paideia* es una escuela autogestionada por personas que traba-

jan en y fuera de ella. El *Centro Público Ramón Bajo* se organiza por comisiones de trabajo para que éste no recaiga básicamente en el equipo directivo y todas las personas estén implicadas en el proyecto. Una de dichas comisiones se ocupa de una de las prioridades establecidas: aumentar la participación de las madres y de los padres. El *Colegio Público Trabenco* parte de la premisa de que un centro es una comunidad, y sus protagonistas (padres-madres, alumnado y profesorado) participan de forma activa en asambleas y comisiones, en la organización y evaluación del trabajo. *La Casita* desarrolla un proyecto infantil antiautoritario por iniciativa de un grupo de madres y padres. En las *Escuelas Aceleradas* uno de los principios básicos es la participación en la toma de decisiones y responsabilizarse de ellas, tanto en la puesta en práctica de éstas como en sus resultados. Al mismo tiempo, la dirección de una escuela acelerada tiene un papel diferente: coordina y facilita las actividades de los grupos encargados de tomar decisiones, se encargan de obtener el apoyo necesario, es dinamizadora, analiza, planifica y coordina. La *Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí* empezó con la implicación de los distintos y distintas participantes, consensuando el modelo de enseñanza que querían desarrollar. Con esta escuela se inicia el proyecto de comunidades de aprendizaje, el cual es un proyecto de transformación social y cultural. La *Escuela Popular de Prosperidad* es un colectivo autogestionario que surge por iniciativa popular.

Esta participación activa significa que las decisiones tomadas han sido fruto de la consideración de intereses, deseos, necesidades, preocupaciones y aspiraciones de jóvenes y docentes (Apple y Beane, 1997: 25). Así, en el centro *Siglo XXI* se trabaja por proyectos que parten de lo significativo, intereses e inquietudes del alumnado, combinándose el trabajo individual y colectivo. Al mismo tiempo, esta consideración la practica *O Pelouro* en la diversificación y flexibilización de tiempos y espacios (interiores y exteriores, para el trabajo y para el aislamiento), en la libertad de movimientos y en los agrupamientos que se realizan según intereses, afinidades y objetivos comunes. *Ojo de Agua* aprovecha la curiosidad espontánea de niños y niñas, dándoles la posibilidad de que tomen sus propias decisiones respecto a qué hacer en cada momento, con quién, cómo y durante cuánto tiempo. En definitiva, se considera que los chicos y las chicas son dueñas de su tiempo y no se les expropia de él. Igualmente sucede con la conformación de los grupos, ya que el agrupamiento de los niños y de las niñas es libre, no se utiliza la edad para establecer grupos homogéneos, ya que la diversidad potencia el aprendizaje y la enseñanza, favorece la cooperación y crea un ambiente más real puesto que en la vida cotidiana las personas no se separan por edades. *El Roure* se define como escuela viva, cuyo objetivo es favorecer el desarrollo integral. El planteamiento pedagógico de la escuela se asienta, digamos, en dos pilares: mantener y potenciar la curiosidad de los niños y las niñas, las ganas de aprender, apoyando la experimentación a cualquier edad de forma autónoma, permitiendo que sea el sujeto quien regule el momento, la forma y el ritmo de abordar nuevos aprendizajes y partiendo de sus

necesidades, deseos y ritmos, para lo cual se crea un ambiente propicio para ello. Y lo que la escuela llama "el deseo involuntario" (González, 2003a: 21), es decir, qué necesita en cada momento el chico y la chica y cómo orientarse hacia ello, es la integración de lo físico y lo psíquico, y que permite autorregularse. Se realizan trabajos individuales y colectivos, formándose los grupos en torno a un interés o una actividad, caracterizadas las agrupaciones por la flexibilidad. *La Casita* es un proyecto en el que se respeta el ritmo de cada niño y niña, así como la libertad para incorporarse o retirarse de cualquier actividad cuando así lo decida. Es decir, se potencia la autonomía de los niños y niñas, moviéndose libremente; eligiendo a qué, con quién y durante cuánto tiempo jugar; así como qué tipo de actividad realizar entre las distintas propuestas realizadas. Al mismo tiempo, no existe una homogeneización en tiempos y ritmo de actividades, siendo los espacios, los tiempos y las actividades flexibles donde la elección es posible. La constitución de los espacios favorece la autonomía y la libertad (no solo de movimiento físico, sino también mentalmente). Los espacios disponen de gran variedad de recursos (muchos de los materiales han sido elaborados por los propias personas adultas), con los que los alumnos y las alumnas pueden probar y experimentar de forma libre y espontánea. Es un espacio lúdico formativo en el que exploran, aprenden a negociar, a colaborar y a relacionarse, y en el que se respeta dentro de los tiempos colectivos el tiempo individual, ya que las horas no son las que marcan la actividad y su secuenciación, sino las necesidades, deseos e intereses de los niños y de las niñas. En *Sudbury Valley* se parte de la curiosidad de los y las estudiantes. Este es el camino por el que se inician nuevos aprendizajes. Aprenden a su ritmo, cuándo, cómo y lo que quieren. Libertad, responsabilidad y apoyo son aspectos básicos en esta escuela. Desde el primer momento que los niños y las niñas entran a formar parte de este centro toman responsabilidades y decisiones, asumiendo las consecuencias de éstas. Los espacios se adecuan a los intereses de los chicos y las chicas, para ello cuando las instalaciones de la escuela no pueden dar respuestas a éstos, se busca fuera la forma de satisfacerlos. Y el tiempo que la persona invierte en cada actividad lo decide ella. La escuela permanece abierta desde las 8'30 de la mañana hasta las 17 horas, pero esto no impide que el estudiantado pueda permanecer más tiempo, ir los fines de semana o durante vacaciones si así lo desea y lo decide, solo tiene que coger las llaves. Los grupos se forman por la confluencia de intereses o habilidades y no por edades, las cuales no tienen que estar al mismo nivel, ya que los chicos y las chicas se ayudan en la tarea de aprender. Todos aprenden de todos, incluidas las personas adultas, las cuales están para atender a los intereses del alumnado. Cuando la gente tiene un interés común se agrupan en torno a las Corporaciones Escolares, las cuales se aprueban en la Asamblea Escolar. Éstas son áreas de interés, cualquier persona puede formar parte de ellas y funcionan autónomamente, siendo una persona la que desempeña la función de dirección para temas administrativos. En las *Escuelas Aceleradas* se enfatiza el uso del lenguaje en todas las materias y la resolución de problemas para potenciar

el desarrollo de la capacidad analítica, siendo el estudiantado tratado como sujeto y no como objeto, cobrando prioridad sus intereses. Para esto se potencia la investigación, la autonomía, el aprendizaje activo y por descubrimiento, el trabajo cooperativo, por medio de la constitución de grupos heterogéneos y el aprender a aprender. El alumnado prueba, experimenta y descubre, su trabajo se realiza a través del desarrollo de diferentes proyectos y haciendo uso de diversidad de materiales, así como del empleo de nuevas tecnologías. El propio estudiantado se ayuda y se convierte en docentes de sus propios compañeros por medio de tutorías entre cursos.

Por tanto, como señalan Apple y Beane (1997: 25) "una planificación democrática no es hacer uso del derecho al voto, sino la convergencia de los diferentes puntos de vista y la búsqueda de un equilibrio entre los intereses particulares" y los de otras personas a través de procesos negociadores, desde el análisis y la reflexión crítica, siendo un requisito imprescindible para ello la libre circulación de ideas y canales abiertos y fluidos de información. El procedimiento asambleario es el que las distintas alternativas pedagógica practican para la negociación y el consenso. En el centro educativo *Siglo XXI* la asamblea es el eje por el que se promueven, se contrastan y se coordinan las diversas formas de trabajo, y por el que se establecen las normas de clase. En *O Pelouro* se sabe que la jornada comienza con la asamblea, pero no se sabe nada más hasta que ésta no ha finalizado, ya que es aquí donde se deciden las actividades o proyectos de la jornada. En ésta, dirigida a todos los integrantes de la escuela y visitantes presentes, se presentan propuestas, actividades y proyectos, pero además se proporciona toda la información que no suele llegar al alumnado que asiste a las escuelas tradicionales: posicionamiento ante distintas situaciones, problemas burocráticos, conflictos, situaciones que se producen, momentos por los que pasan algunos alumnos y alumnas, planes presentes y futuros, reflexión colectiva y autorreflexión sobre el proceso de aprendizaje y la adquisición o no de éste. En la *Escuela Libre Paidéia* cada inicio de trimestre se reúne la asamblea, la gente adulta presenta una programación de valores que se van a trabajar desde la igualdad, la solidaridad y la libertad, y talleres que considera necesarios para la evolución de la educación libre y cada grupo comunica en la asamblea general los talleres elegidos, así como sus propuestas sobre trabajo colectivo y manual, trabajo en la cocina, compras, limpieza, administración, etc. Todo es debatido y se aprueba la planificación trimestral con la coparticipación de todos sus miembros, "en la mayoría de las ocasiones por unanimidad" (Martín Luengo, 1999: 21). También la asamblea es el cauce de resolución de conflictos cuando éstos no han sido solucionados previamente por las personas implicadas o con la mediación de las personas que han sido nombradas "pacificadoras". En *Ojo de Agua* las normas de seguridad, respeto, cuidado y limpieza son decididas por vía asamblearia. Participan personas adultas y no adultas con iguales derechos, incluido el voto. Este procedimiento también es utilizado en el centro *Trabenco* para "organizar el aula, abordar y resolver conflictos, distribuir respon-

sabilidades y analizar críticamente la marcha del grupo" (Proyecto Educativo C.P. Trabenco, 2000: 3). En *El Roure* la jornada diaria comienza con un encuentro al que asiste todo el grupo y en este momento tanto el alumnado como los educadores y las educadoras hacen las propuestas de trabajo, con la flexibilidad suficiente para atender a lo inesperado. En *Sudbury Valley* la gestión de la escuela se realiza en la Asamblea Escolar. Se reúne una vez a la semana y normalmente es presidida por un estudiante durante un periodo de un año. Asistir a ella no es obligatorio y cada miembro independientemente de su edad tiene un voto, lo que supone que el alumnado totalmente tenga el control de la escuela al ser mayoría. Todos los aspectos de la escuela se deciden en la Asamblea Escolar: reglas, recogidas en el Libro de las Leyes; contrataciones del equipo adulto así como los despidos; presupuesto y gastos extras; nombramiento y supervisión del Comité Judicial, el cual gestiona las quejas, tramita las visitas de más de un día, delega la gestión cotidiana de la escuela por medio de distintos responsables o comités nombrados por ésta anualmente; etc. En las *Escuelas Aceleradas* los distintos sectores participan en la toma de decisiones respecto al currículum, tipo de instrucción y asignación de recursos, siendo la asamblea el procedimiento empleado para ello. En la *Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí* tanto el alumnado como el profesorado toman decisiones en la asamblea, siendo ésta el máximo órgano de decisión. En el centro están implicadas todas las personas, tanto participantes como personal docente, en la planificación y en la gestión, así como en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En *La Prospe* la toma de decisiones es colectiva, cuyos órganos son: asamblea general, que revisa y evalúa todos los aspectos de la escuela; asambleas de curso, grupo y colectivo; coordinadora de escuela, la cual coordina y gestiona las decisiones tomadas en las asambleas; y comisiones de trabajo, que gestionan aspectos concretos y mantienen las infraestructuras de la escuela (actividades culturales, biblioteca, burocracia, excursiones, limpieza, revistas, talleres, etc.).

La participación activa de los distintos sectores de la comunidad escolar en la planificación de la escuela y del aula propicia situaciones que permiten observar la diversidad de intereses, necesidades, deseos, etc. Pero esta diversidad no es vivida como un problema, sino como fuente de riqueza. Esto es posible en *Siglo XXI* y *Trabenco* porque son escuelas abiertas y participativas, valorando la pluralidad. En *O Pelouro* hacen de la diferencia un valor individual y colectivo, no es una escuela para integrar a las personas que se han denominado con necesidades educativas especiales, sino que es una escuela que incluye porque acepta radicalmente las diferencias, donde la existencia y peculiaridades de cada uno tienen cabida. El colectivo de la *Escuela Libre Paidéia* defiende las particularidades personales, respetando el ritmo de desarrollo y aprendizaje de cada persona. En *Sudbury Valley* la forma de atender a la diversidad se constata en la diferenciación que realiza entre aprendizaje y clases. El primero cuando una persona satisface una necesidad o interés por sí misma, utilizando diferentes recursos u observando a otras personas. Y las clases, aunque no son habituales, se llevan a cabo previo contrato. Es

decir, una clase es un acuerdo entre dos partes. Una parte quiere aprender algo concreto y no puede hacerlo por sí misma, para lo cual busca a alguien (docentes o estudiantes) para que le ayude, el cual atenderá exactamente a lo que le demandan y hacen un trato, acuerdan materia, horario, lugar y obligaciones de cada parte implicada. Para que las clases se desarrollen, la iniciativa tiene que tenerla el alumnado. Hay otro tipo de clases en esta escuela, aquellas que se convocan públicamente indicando tema, día, hora y lugar cuando una persona tiene algo nuevo y único que decir y piensa que puede ser interesante para las demás. La propuesta sigue adelante si acude gente a la convocatoria. La consideración de la diversidad de intereses, deseos y necesidades para potenciar el aprendizaje es posible porque no hay presión ni coerción para pasar de curso, obtener calificaciones o tener que someterse a evaluaciones externas, ya que nada de esto existe en esta escuela, eliminando así al mismo tiempo todo tipo de competición y rivalidad. La *Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí* reconoce y valora la pluralidad, en la cual no tiene cabida una educación homogeneizante ni en cuanto a saberes ni en cuanto a actitudes. *La Prospe* busca continuamente la implicación activa del alumnado en sus procesos de aprendizaje, debatiendo abierta y colectivamente los intereses, necesidades e inquietudes de éste.

Por esta razón, en la búsqueda y satisfacción del bien individual y colectivo la competición deja de ser relevante, cobrando gran importancia la cooperación y la colaboración de los distintos componentes de la comunidad escolar, y como ponen de manifiesto las distintas alternativas pedagógicas éstas son la base del trabajo en el aula y en el centro. Por ejemplo, en el colegio *Siglo XXI* las familias diseñan y planifican una vez por semana conjuntamente con el profesorado distintos talleres que posteriormente desarrollan. En el centro *Ramón Bajo* existe una amplia participación de voluntariado, y una figura clave es el asesor o la asesora externa que sugiere actuaciones y las coordina con otras experiencias similares. En la *Escuela El Roure* madres y padres se implican activamente en el proyecto educativo, mantienen una relación abierta y una comunicación constante (entrevistas individuales, reuniones grupales), participando en la planificación y realización de actividades, proyectos y elaboración de materiales. En *La Casita* la participación de las familias en un aspecto clave de este proyecto, a las que se les exige un mínimo de implicación. Éstas se reúnen periódicamente con el equipo educativo para estar informadas de todo cuanto sucede e intercambiar opiniones. Asimismo participan en el desarrollo de distintas actividades (talleres, cuentos, etc.) un día a la semana. En *Sudbury Valley* las madres y los padres son una parte importante de esta escuela. Son miembros con voto que gestionan la escuela, ya que ésta es una empresa sin ánimo de lucro. Las familias socias componen la Asamblea, la cual se reúne una vez al año y marca las líneas generales (cuantía de matrículas, aprobación del presupuesto propuesto por la Asamblea Escolar...). Las familias visitan la escuela cuando quieren, ayudan con las clases y se implican en distintas actividades. En las *Escuelas Aceleradas* uno de los principios que constituye su filosofía es la

construcción de una escuela con el trabajo colectivo y cooperativo, utilizando todos los recursos tanto materiales como humanos de los que dispone la comunidad. En la *Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí* la acción comunicativa, el diálogo es la base del trabajo conjunto. En *La Prospe* las relaciones son horizontales, caracterizadas por el apoyo mutuo y la cooperación.

Por último, como señalan Apple y Beane (1997) se intenta asegurar, eliminando las barreras institucionales, el acceso inicial de todos los chicos y las chicas a las oportunidades educativas. Tal es el caso de *La Casita*, una asociación sin ánimo de lucro y autogestionada en lo económico por las aportaciones de las familias, las cuales realizan distintas actividades (fiestas, rifas...) para suplir las aportaciones económicas que algunas familias no pueden realizar debido a sus escasas posibilidades. O en *La Escuela Libre de Paideia*, en la cual la cuota es equitativa según el poder adquisitivo de las madres y de los padres. Si bien se entiende que esto no es suficiente para la construcción de escuelas democráticas, siendo necesario reconocer que las desigualdades sociales patentes en la escuela se encuentran también en la comunidad para que el profesorado pueda disminuirlas en los centros al mismo tiempo que se transforman las condiciones que las generan, ya que existe una preocupación constante por los derechos de los individuos (Apple y Beane, 1997). Así, en las distintas alternativas que venimos mencionando existe un valor de la diferencia sin que ésta genere discriminación y desigualdad. *Siglo XXI* es una escuela abierta que permite el pluralismo, eliminando estereotipos sexistas, clasistas, raciales, etc. La *Escuela Libre Paideia* "trata de conjugar la libertad individual con la colectiva y para ello trabaja sobre la igualdad de géneros, social y económica, cultural y educativa, en el trabajo, en la aceptación de las diferencias, de derechos y de libertades y responsabilidades" (Martín Luengo, 1999: 16). El *Colegio Público Ramón Bajo* y las *Escuelas Aceleradas* dan respuesta al alumnado en situación de riesgo, es decir, a aquel alumnado cuyo éxito escolar es poco probable en el modelo de escuela tradicional al no atender ésta a sus necesidades, intereses y capital cultural. Normalmente este alumnado pertenece a grupos minoritarios marginados (minorías étnicas, migrantes...) y a poblaciones con escaso capital económico y cultural. Atienden a estos alumnos y alumnas acelerando sus aprendizajes, centrándose en sus capacidades y posibilidades y no en sus deficiencias, proporcionándoles variados y diversos recursos y estrategias metodológicas y manteniendo altas expectativas hacia el alumnado desventajado, de manera que puedan continuar su escolaridad obligatoria y no obligatoria; en contraposición a la idea ampliamente extendida de que este alumnado necesita un ritmo más lento, 'adaptado' a sus posibilidades, práctica común en los programas de educación compensatoria, que han supuesto en la realidad etiquetar al alumnado en cuestión y disminuir el nivel de exigencia respecto a su rendimiento. La *Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí* trabaja por la igualdad en el campo educativo y cultural de las personas adultas, y la mejora del barrio en el que está ubicado el centro y habitan sus integrantes.

En segundo lugar, elaborar y desarrollar un currículum democrático, como ya hemos mencionado, es el otro ámbito de actuación para la construcción de escuelas democráticas, lo cual significa no restringir el conocimiento al exclusivamente conocimiento oficial que ha silenciado las voces de las personas excluidas (mujeres, clases populares, minorías, etc.) de la cultura dominante, sino todo lo contrario al posibilitar al alumnado el acceso a gran variedad de información y a escuchar las opiniones discrepantes. Esto supone desterrar la idea de que el conocimiento oficial de las escuelas es el único y el verdadero, por tanto implica tomar en consideración que el conocimiento es una construcción social que es producido y difundido por personas no exentas de intereses, valores y sesgos particulares (Apple y Beane, 1997: 30-31). Para ello *Siglo XXI*, *Colegio Público Trabenco*, *Escuela Libre Paideia*, *Ojo de Agua*, *O Pelouro* tienen a disposición del alumnado gran variedad de material en diversos soportes, anulando la exclusividad del libro de texto que transmite la cultura dominante y sus sesgos. Al mismo tiempo, el centro público *Ramón Bajo* y las *Escuelas Aceleradas* utilizan todos los recursos materiales y humanos que existen tanto en la escuela como en la comunidad. La escuela *El Roure* considera que ésta es un contexto colectivo en el que se cuestiona el sistema de valores, actitudes y acciones de la sociedad en la que vivimos, pero no es solamente un cuestionamiento teórico, sino un cuestionamiento práctico cotidiano. Un tipo de actividad que se realiza es partir de un tema de interés para el alumnado, el cual va reconstruyendo sus aprendizajes, relacionando distintos ámbitos de conocimiento y considerando diferentes puntos de vista y recursos. La *Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí* para potenciar la participación se constituyeron dos asociaciones: ÁGORA, la cual representa a las personas participantes de la escuela. Su labor en la configuración de un currículum de educación de personas adultas ha sido de gran importancia, teniendo en cuenta a éstas para su elaboración. Y HEURA, formada por las mujeres participantes en la escuela con el objetivo de superar las barreras que se encuentran como mujeres y como personas adultas, atendiendo a la variedad de voces femeninas que han sido y son silenciadas.

El currículum democrático es, como señalan Apple y Beane (1997: 31, 34), el que posibilita al alumnado enfrentarse al conocimiento desde una postura de "intérprete crítico" y no como mero consumidor pasivo, donde aprende a cuestionarse quién, por qué y para qué de dicho conocimiento o punto de vista. Es decir, se intenta estimular a los chicos y las chicas a analizar críticamente y a poner en duda las interpretaciones y el conocimiento dominante, utilizándolo y reconstruyéndolo para el desarrollo de ideas y destrezas claves como la interpretación, el análisis y la reflexión. Ésta es la vía para estudiar los problemas, acontecimientos y cuestiones, para realizar propuestas y llevarlas a cabo. En este sentido, *Siglo XXI* cuenta entre sus objetivos que el alumnado aprenda a aprender, a través del aprendizaje por descubrimiento, explorando, observando e investigando, dando sentido así a las actividades que realiza en el aula y se sienta motivado para la adquisición de nue-

vos aprendizajes. El constructivismo también está presente en *O Pelouro*, donde el alumnado tiene un papel activo en su propio proceso de aprendizaje, que le permite descubrir, ensayar y transformar, ya que se persigue el desarrollo integral a través de la acción del niño y de la niña. Al mismo tiempo, al finalizar cada proyecto de estudio se realiza una autoevaluación para observar la evolución o no del aprendizaje de cada persona. En la *Escuela Libre Paideia* el trabajo realizado "va encaminado a desarrollar la autonomía no solamente personal y afectiva, sino también intelectual para autodeterminarse y autogestionarse" (Martín Luengo, 1999: 8). En el centro *Ramón Bajo* el alumnado trabaja en diferentes talleres para posibilitar un proceso de enseñanza-aprendizaje más activo y significativo para él. *Ojo de Agua* es un espacio en el que los niños y las niñas pueden ensayar, probar, intentar, experimentar, hacer y explorar, no interviniendo las personas adultas si no son llamadas para ello, no interrumpen sus actividades a no ser por cuestiones de seguridad personal y motivos de respeto mutuo. En el *Colegio Público Trabenco* se aprende investigando, se rige por el principio constructivista, cuya "metodología prioriza la curiosidad, la búsqueda, el planteamiento de hipótesis, reestructuración de lo aprendido y la autonomía" (Proyecto Educativo C.P. Trabenco, 2000: 2). Todo ello con el objetivo de formar personas con recursos, autónomas, reflexivas y capaces de aprender por sí mismas, para lo cual se combina el aprendizaje individual y el cooperativo, utilizando distintos tipos de agrupamientos (homogéneos, heterogéneos, intra e interciclos) en talleres, rincones y proyectos. En las *Escuelas Aceleradas* se trata de que los alumnos y las alumnas sean autónomas en su aprendizaje, consigan aprender a aprender y participen en el mundo que les rodea, para ello se efectúa un completo cambio de la escuela que afecta al currículum, a las estrategias pedagógicas y didácticas y a la organización escolar.

Un currículum democrático incluye no sólo lo que las personas adultas consideran relevante, sino también las cuestiones, preocupaciones y curiosidades de los niños y las niñas. Por tanto, las disciplinas deben proporcionar no solamente un conocimiento para ser acumulado, sino los canales para vincularlo con la vida cotidiana del alumnado. Así, en el centro *Siglo XXI* se concibe y se practica la educación para la vida y desde la vida, considerando que las relaciones con el medio enriquecen el mundo de cada niño y niña, del grupo y de la propia escuela. Para ello se fomenta la continua interrelación con el entorno que les rodea, pues no se reduce el aprendizaje al contexto del aula, favoreciendo así el desarrollo global e integral de las personas. Esta apertura al medio y al contexto también es de vital importancia en *O Pelouro* en función de las motivaciones y centros de interés de los chicos y las chicas, eliminando los horarios, las asignaturas, los grupos y las actividades fijas, ya que toda planificación está en función de los deseos, necesidades, intereses y curiosidades del alumnado manifestados en la asamblea; conecta el saber con las preocupaciones, con la vida cotidiana, el conocimiento con la práctica con el objetivo de que las experiencias tengan sentido. Los resultados de la jornada de trabajo son expuestos al final de la misma para enriquecer a todo el

grupo. *Paideia* es una escuela vivencial y experiencial, donde el alumnado tiene la oportunidad de elegir en qué talleres, tareas y actividades implicarse. Al mismo tiempo, realizan asambleas de exposición para comunicar a otras personas lo que han aprendido. *Ojo de Agua* excluye toda enseñanza que no es demandada, crea las condiciones para que cada persona pueda perseguir sus propios fines, su propio aprendizaje y ofrece respuestas a las distintas necesidades e intereses, para ello el lugar de aprendizaje es tanto exterior como interior, estando aquél distribuido en áreas y rincones, no dividiendo los espacios para distintas edades. El centro *Trabenco* educa en la diversidad, adoptando un currículum abierto y flexible para que el alumnado pueda construir y reconstruir el conocimiento necesario para desenvolverse en su vida cotidiana. Un currículum integrado, centrado en la resolución de problemas, realización de proyectos, preguntas e intereses cercanos, por ello son frecuentes las salidas pedagógicas y convivenciales a lo largo del curso escolar. En las *Escuelas Aceleradas* se desarrolla un currículum interdisciplinar, significativo y relevante, relacionado con la realidad del alumnado y en el que se tiene en cuenta en todo momento qué se enseña, cómo se enseña y el contexto, al tiempo que se centra en los procesos. En la escuela *Sudbury Valley* el aprendizaje parte de la propia iniciativa como resultado de estar en el mundo y de observar su realidad más inmediata. La educación de las personas adultas de *La Verneda-Sant Martí* no solamente pretende la alfabetización, sino su participación en las distintas actividades culturales, sociales, etc., ya que esta escuela está integrada en el barrio donde está ubicado y pretende la mejora del mismo, la transformación del entorno, es decir, el desarrollo de la comunidad. En esta escuela el concepto extraescolar pierde su significado, ya que para hacer cosas no tiene por qué establecerse límites espaciales y temporales. La *Escuela Popular de Prosperidad* organiza Grupos de Aprendizaje Colectivo, los cuales se constituyen por temas de interés para un grupo de personas. Además, desarrolla charlas, debates, mesas redondas, proyecciones, etc., sobre temas puntuales de interés general y abiertas a la comunidad; y las actividades que se planifican no sólo se dirigen a las personas que asisten a la escuela sino también al barrio. Estos grupos se fundamentan en dos principios básicos (Escuela Popular La Prospe, 2003: 38-39): el aprendizaje igualitario, anulando la división de papeles docente-alumnado, desarrollándose a través del debate y reflexión colectiva; y aprendizaje para la acción, es decir, para la actuación y la transformación, ya que *La Prospe* es un centro de aprendizaje práctico.

Por último, las escuelas democráticas no se limitan solamente a posibilitar experiencias de este tipo al alumnado reconociendo y ejerciendo el derecho a participar activamente en su educación, sino también al profesorado por medio de la creación de sus propios programas para su desarrollo profesional, basándose en el contexto en el que trabajan. Tiene derecho a participar en la creación del currículum que va a desarrollar con su alumnado a través de procesos de diálogo y de investigación-acción. En definitiva, se trata de que sea el propio profesorado quien controle su propio trabajo (Apple y Beane, 1997). Ejemplo de ello son las distintas

alternativas que venimos señalando en estas páginas, en las que el profesorado es mediador y facilitador del aprendizaje; es un guía de las distintas actividades y no un mero transmisor del conocimiento acabado y cerrado; crea situaciones que mantengan viva la curiosidad del alumnado, y posibilita experiencias diversas que propicien la reflexión, la exploración, el descubrimiento y la imaginación; es productor del currículum y no reproductor del mismo para lo cual realiza procesos de reflexión en la acción.

La democracia cobra su significado en la vida cotidiana. Y así lo ejemplifica las prácticas de las diferentes escuelas aquí recogidas. Estos proyectos se fundamentan en el trabajo cooperativo, básico para dar vida a la democracia. Son proyectos de colaboración de y en una comunidad de aprendizaje, impulsados de abajo a arriba (grupos docentes, madres-padres, comunidad, etc.), con el objetivo de aumentar la participación en el aula y en la escuela, de dar voz y poder a los grupos silenciados, de articular el mundo real y los problemas sociales con la escuela, vinculándose así con las experiencias cotidianas de las personas. En estas escuelas el alumnado y el profesorado participan activamente en el currículum, donde cambia la organización y la función docente, pasando a ser colaborador y facilitador del aprendizaje y no mero transmisor de información (Apple y Beane, 1997). Esto es lo que tienen en común estos proyectos alternativos al modelo hegemónico de educación, pero que al mismo tiempo son singulares.

Para finalizar, otra alternativa al margen de la institución escolar pero que surge y se mantiene por las mismas razones, es decir, su visión crítica e inconformidad respecto al modelo educativo hegemónico es *La escuela en casa o crecer sin escuela*. Madres y padres tomando conciencia de un sistema educativo generalizado no democrático, injusto y desigual, deciden encargarse de la educación de sus hijos e hijas para potenciar su desarrollo integral y democrático, respetando los intereses, curiosidades, deseos, necesidades, ritmos, decisiones, etc., del niño y de la niña, donde la educación en valores democráticos y el gusto por aprender acompañan dicho proceso, utilizando para ello el espacio más cercano: su casa. Desarrollar esta alternativa ha supuesto para estas familias organizar su tiempo de forma distinta, reflejo de una concepción de vida diferente.

No quieren sustituir la escuela por la educación en casa, la consideran una alternativa que responde a una filosofía de vida integral y una continuación de su crítica del sistema social vigente, empezando en este ámbito por distinguir educación de escolarización.

No emplean un método único. *Grosso modo*, toda pregunta surgida en cualquier momento es aprovechada para ampliar conocimientos y obtener más información. De los intereses y curiosidades de la cotidianidad de los niños y las niñas van surgiendo los proyectos y las actividades, que van reforzando la autonomía y la independencia. Aprenden de cada cosa que hacen, según sus motivaciones y ritmos, respetando sus necesidades espontáneas y deseos, para lo cual utilizan li-

bros de diferente tipo, enciclopedias, videos, mapas, plastilina, objetos diversos, etc., así como las bibliotecas públicas.

La jornada transcurre sin horarios fijos para la realización de tareas, las cuales son diversas (dibujar, pintar, cocinar, leer, proyectos específicos, escribir sus propias historias, etc.) y cubren todo el día. Además participan de otras actividades: talleres, cursos, cursos por correspondencia, conservatorio, grupos ecologistas, gimnasia rítmica, danza, guitarra, solfeo, responsabilidades en el ámbito doméstico, van al teatro y a conciertos, colaboran en grupos o asociaciones.

Si bien es cierto que son variadas las razones (pedagógicas, religiosas, familiares, etc.) que llevan a madres y padres a no escolarizar a sus hijos e hijas, consideramos como alternativa pedagógica cuando la objeción escolar tiene como finalidad asegurar y trabajar día a día por un desarrollo integral y democrático del niño o de la niña. Y no la ubicaríamos dentro de las alternativas pedagógicas democráticas cuando las razones de desescolarización llevan a imponer a los chicos y a las chicas durante el proceso educativo una serie de valores no democráticos, normas morales, dogmas y conocimientos que no pueden ser discutidos, negociados, ni admite ni potencia la crítica de los niños y niñas, no respeta el tiempo ni el desarrollo personal, es decir, en aquellos casos (motivos religiosos, familiares, etnocentristas, sexistas, clasistas, etc.) que no permiten o limitan una mayor extensión y amplitud de los deseos, ilusiones, experiencias y conocimientos de los y las jóvenes.

Por último, como hemos podido apreciar en estas páginas en la descripción de las distintas prácticas cotidianas, las diferentes alternativas pedagógicas dejan patente el valor de la democracia, es decir, están sustentadas en valores como: la autodeterminación y autorregulación, participación, colaboración, la negociación y búsqueda de soluciones compartidas.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. y BEANE, J. (1997) (Comps.). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.
- BLANCO, N. (1999). "¿De qué mujeres y de qué hombres hablan los libros de texto?" *Kikiriki. Cooperación Educativa*. N.º 54, pp. 47-52.
- CARBONELL, J. (1979). "Colegio Trabenco". *Cuadernos de Pedagogía*. N.º 51, pp. 21-24.
- CARBONELL, J. (1998). "Aprender sin escuela". *Cuadernos de Pedagogía*. N.º 256, pp. 41-48.
- CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- CASTRO SÁNCHEZ, L. y HERRERO GARCÍA, P. (1998). "El Pelouro: una invitación a la reflexión crítica, a la formación dinámica y a la innovación práctica". *Revista*

electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado. Vol. 1, (<http://www.uva.es/ufop/publica/revelfop/vln1les.htm>).

- CONTRERAS DOMINGO, J. (2002). "Más allá de la integración". *Cuadernos de Pedagogía*. N.º 313, pp. 47-78.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1983). "El Pelouro. Un mundo para niños". *Cuadernos de Pedagogía*. N.º 107, pp. 57-60.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1999). "'La Casita'. Un proyecto alternativo en la primera infancia". *Cuadernos de Pedagogía*. N.º 283, pp. 28-36.
- ELBOJ, C.; PUIGELLÍVOL, I.; SOLER, M. y VALLS, R. (2002). "Los orígenes de las comunidades de aprendizaje y otras experiencias educativas con éxito". En *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó, pp. 55-72.
- ESCUELA POPULAR DE PROSPERIDAD (1999). *Tocho 98-99. 25 años. Documento Base*. Multicopiado.
- ESCUELA POPULAR LA PROSPE (2003). "La educación popular y nosotr@s que la queremos tanto". En AA.VV.: *La propuesta de la educación popular*. Málaga: Atrapasueños Editorial, pp. 27-40.
- GARRETA, N. (1984). "La presencia de la mujer en los textos escolares". *Revista de Educación*. N.º 275, pp. 3-106.
- GENRO, T. y De SOUZA, U. (2000). *El presupuesto participativo: la experiencia de Porto Alegre*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- GONZÁLEZ, B. (2003). "El Roure. Escuela viva". *Kikiriki. Cooperación Educativa*. N.º 71-72, pp. 92-99.
- GONZÁLEZ, B. (2003a). "Escuela El Roure: materializar una ilusión". *Kikiriki. Cooperación Educativa*. N.º 70, pp. 21-26.
- GREENBERG, D. (2003). *Por fin, libres. Educación democrática en Sudbury Valley School*. Alicante. Edición realizada por Marién Fuentes y Javier Herrero. <http://geocities.com/crecersinescuela>
<http://www.colegiosigloxxi>
- IBEIRA, T. y DE LLAUDER, J. (1984). "Hacia la integración integral". *Cuadernos de Pedagogía*. N.º 120 pp. 37-43.
- LEVIN, Henry (1994). "Aprendiendo en las escuelas aceleradas". En AA.VV.: *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata, Vol. II, pp. 80-95.
- LUNA ARCOS, F. y JAUSSI, M.L. (1998). "C.P. 'Ramón Bajo' de Vitoria-Gasteiz. Una comunidad de aprendizaje". *Cuadernos de Pedagogía*. N.º 270, pp. 36-44.
- MARTÍN LUENGO, J. (1999). *Paideia, escuela libre. Enseñanza autogestionaria*. Badajoz: Paideia.
- Ojo de Agua, ambiente para niñ@s. Un proyecto educativo no directivo* (2001). Multicopiado.
- Proyecto Educativo C.P. Trabenco* (2000). Multicopiado.
- SÁNCHEZ AROCA, M. (1999). "La Vermeda-Sant Martí: A school where people dare to dream", en *Harvard Educational Review*. Vol. 69, n.º 3, pp. 320-335.

- SEVILLANO, E. (2002). "Yo no voy al cole". *El País Semanal*, N° 1.337, pp. 25-28.
- SPINOZA (1986). Tratado teológico-político. Madrid: Alianza Editorial.
- TORRES, J. (2000⁴). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.

NOTAS

- ¹ Centro concertado Siglo XXI de Educación Infantil, Primaria y Secundaria obligatoria. Moratalaz (Madrid).
- Escuela Libre Paidéia, no homologada por la administración. Mérida (Badajoz).
- Ambiente de aprendizaje Ojo de Agua, Educación Infantil y no homologada por la administración. Valencia.
- O Pelouro, Centro concertado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Caldeas de Tuy (Pontevedra).
- Colegio Público Ramón Bajo es una comunidad de aprendizaje de Educación Infantil y Primaria. Vitoria-Gasteiz (País Vasco).
- Colegio Público Trabenco de Educación Infantil y Primaria. Leganés (Madrid).
- Escuela El Roure, no homologada por la administración para niños y niñas de tres a doce años. Mediona (Barcelona).
- La Casita es un proyecto que cubre la etapa educativa de infantil. Barcelona.
- Escuelas Aceleradas. Este proyecto empezó a desarrollarse en 1986 en dos escuelas piloto de San Francisco, cuyo promotor fue Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford (California). Actualmente este proyecto cuenta con más de mil escuelas de primaria y secundaria en 41 estados.
- Escuela Sudbury Valley, autogestionada, la cual abrió sus puertas en 1968 en Framingham (Massachusetts) para chicos y chicas de cuatro a diecinueve años.
- Escuela Popular de Prosperidad (La Prospe) para personas adultas. Empezó a funcionar en 1973, pero es en 1984 cuando el Ministerio de Educación y Ciencia la reconoce como *Centro de Educación Permanente de Adultos*. Madrid.
- Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí. Barcelona.

LA LIBERALIDAD HOY. LOS CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES DE FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA EN LA EGB EN LA REFORMA EDUCATIVA ARGENTINA

CLAUDIA M. MARINELLI
CONCEPCIÓN NAVAL

RESUMEN

La proliferación de conceptos éticos que observamos en la modernidad, junto con el aumento de la equivocación entre muchos de ellos, no contribuyen a clarificar y orientar la acción moral, ni la educación encaminada a ella.

En este artículo, en una primera parte, tratamos de precisar uno de esos conceptos, el de liberalidad y su posición respecto a términos próximos y concomitantes tales como la solidaridad, la generosidad, el respeto y la tolerancia.

En la segunda parte, nos centramos en ver en qué medida está presente la promoción de esta virtud social –la liberalidad– en la propuesta de Formación Ética y Ciudadana que la reforma educativa argentina (1993), concretamente en los Contenidos Básicos Comunes, sugiere.

Se concluye subrayando la necesidad de profundizar en un marco teórico adecuado en el que estén presentes las virtudes sociales aunque sin ninguna duda, la propuesta que la Ley Federal de Educación nos ofrece constituye una base aceptable de discusión e investigación presente y futura.

Palabras clave: Liberalidad, formación ética y ciudadana, reforma educativa argentina, solidaridad, generosidad, respeto, tolerancia.

Claudia M. Marinelli, Master en Educación, Fundación Empresa-Universidad de Navarra. Doctoranda del Programa de Educación, Universidad de Navarra, Pamplona, España. Correo electrónico: cmarinelli@unav.es
Concepción Naval, Doctora en Educación, Profesora Agregada del Departamento de Educación, Universidad de Navarra, Pamplona, España. Correo electrónico: cnaval@unav.es

LIBERALITY TODAY.

THE BASIC COMMON CONTENT IN ETHICAL AND CIVIC FORMATION IN PRIMARY SCHOOL IN THE ARGENTINIAN EDUCATIONAL REFORM

ABSTRACT

The proliferation of ethical concepts that can be found in modern thinking, together with the increasing confusion between them, make no contribution for defining clear guide lines for moral action: nor moral education. The aim of this paper is to contribute to a more accurate definition of one of these concepts, liberality, and their relation to related notions such as solidarity, generosity, respect for others, and above all, tolerance. Then we focus on the presence of this social virtue within the project of Ethical and Civic Education in the 1993 Argentinian Education Bill. The conclusions underline the need for an adequate theoretical frame. In this regard, the "Ley Federal de Educación" offers an interesting basis, for discussion and practical and research development.

Key words: Liberality, ethical and civic education, argentinian educational reform, solidarity, generosity, respect for others, tolerance.

1. INTRODUCCIÓN

El mundo occidental asiste a un proceso de transformación en diversos órdenes debido en parte a la tecnificación y al avance de las telecomunicaciones. En un contexto cada vez más globalizado, más plural, donde distintas culturas conviven en un mismo ámbito, la exigencia de valores universales es cada vez más imperiosa (cfr. Altarejos, Rodríguez Sedano, Fontrodona, 2003). El peligro de que el pluralismo conduzca a posturas relativistas exige una formación ética particularmente sólida. Un mundo integrado requiere marcos referenciales más próximos. Se percibe entonces la progresiva necesidad de una educación moral, en último término, en sentido pleno. Específicamente, se añora una educación de las virtudes, que en el ámbito escolar suelen expresarse insuficientemente como *valores* –saber elegir– y del *desarrollo del juicio crítico* –saber conocer–. La educación es entonces: “la acción recíproca de ayuda al perfeccionamiento humano ordenado intencionalmente a la razón, y dirigido desde ella, en cuanto que promueve la formación de hábitos éticamente buenos” (Altarejos, Naval, 2000: págs. 33-34).

Sin embargo, el paradigma que dominó la educación durante el siglo XX fue el positivismo, lo que se traducía en modelos centrados en la producción y difusión de técnicas (cfr. Imbernón, 1994). Dicho paradigma se basa en una concepción de la educación en términos conductistas. Se trata de aplicar una serie de técnicas para conseguir los objetivos deseados. En las últimas décadas del siglo XX esta concepción de la educación entró en crisis. Esta crisis está directamente asociada con la degradación progresiva de la sociabilidad. Puede decirse que la crisis de la sociabilidad que se vive actualmente es, en definitiva, una crisis de la educación. Un elemento que condujo a plantearse la validez del paradigma positivista conductista fue la llamada *teoría de los valores* (cfr. Villanou, Colledemont, 2000).

Esta teoría irrumpió con fuerza en el pensamiento educativo y se trasladó a diseños curriculares, legislación, prácticas docentes y proyectos educativos de centro.

No obstante, y a pesar del progreso que significa este giro en la concepción de la educación, es evidente que la propia teoría de los valores se revela como insuficiente a la hora de plantearse la formación de la persona en su integridad. Por esta razón es necesario someter a crítica la propia teoría de los valores desde una perspectiva que asuma un concepto integral de la persona. Es preciso revisar los principios inspiradores de la concepción centrada en valores en sus manifestaciones en la práctica educativa. Esta perspectiva crítica la encontramos en la concepción clásica de la ética (cfr. Polo, 1997). Desde la óptica clásica puede realizarse una crítica de la teoría de los valores en términos de imperativo categórico y además se puede observar la supervivencia de la concepción positivista, a la que la *teoría de los valores* no da una respuesta completa. La postura clásica no sólo se ocupa de la búsqueda de bienes objetivos e identificables, sino que asume como principal camino de esta búsqueda la suscitación de hábitos. Aparece como una visión crítica e integradora que puede responder tanto a la reducción de la moral a la técnica como a la formulación abstracta de valores universalizantes.

En este marco, este artículo aspira a contribuir a la discusión sobre una de las cuestiones más candentes de la educación actual como es la educación para la ciudadanía (cfr. Naval, 2000). Se adopta, como punto de partida para discutir los problemas educativos modernos, una concepción integral de la persona humana (cfr. González Simancas, 1992; Millán Puelles, 1982).

En la actualidad, la dimensión social de la persona ha perdido en gran parte vigencia. Nos encontramos así ante una realidad calificada por diversos autores como *crisis de sociabilidad*, en la que con frecuencia lo individual y lo social se contraponen (cfr. Velarde, 1997; Cruz Prados, 1999). Es frecuente encontrar en la literatura sobre el tema planteamientos dialécticos, como por ejemplo la oposición entre felicidad individual y felicidad colectiva; lo público y lo privado; moral pública y moral privada; bien común y beneficio individual. En este marco, parece especialmente necesario revitalizar las virtudes sociales (cfr. MacIntyre, 2001; Naval, 2001) en sus diversos ámbitos de desarrollo, a efectos de dotar a la sociedad actual y a cada uno de sus miembros de un carácter más humano, recobrar el sentido de nuestras acciones y encaminarlas hacia un fin último reconocible, practicable y perfectivo. Aristóteles sostiene que las virtudes tienen una dimensión social. Si partimos de este supuesto nos podemos preguntar: ¿es lícito distinguir virtudes sociales y virtudes individuales? Ante este planteamiento, es de interés apuntar al viejo principio de distinguir para unir, no para separar, ya que existe una continuidad entre virtudes individuales y virtudes sociales (cfr. Altarejos, Naval, 2000). Conviene distinguir, a efectos del análisis, las que hacen referencia a la vida intersubjetiva de las que se refieren a la vida individual, pero preservando siempre la unidad de la Ética (cfr. Fontrodona, Guillén, Rodríguez Sedano, 1998).

Teniendo en cuenta que un análisis exhaustivo de las virtudes sociales exigiría un esfuerzo de investigación para el que no hay lugar aquí, en este artículo nos centramos en una de ellas, concretamente en la liberalidad. La liberalidad ayuda a ver la disposición y uso de los medios materiales desde una perspectiva virtuosa evitando tanto el individualismo como las distintas formas de colectivismo. En un mundo donde la economía se erige como criterio máximo de la racionalidad social y política, la recuperación de esta perspectiva virtuosa es esencial.

Para analizar el concepto moderno de esta virtud conviene señalar las semejanzas y diferencias que existen entre los referentes actuales de la liberalidad y la concepción clásica. La tradición nos permite reflexionar sobre lo que es, a la luz de lo que ha sido, es un punto de apoyo, un lugar donde volver para reinterpretar. Siguiendo la conocida analogía de la arqueología, es preciso realizar una detallada descripción de cada término, sus inflexiones, y también precisar su relación, posición y posible filiación con respecto a otros términos próximos o concomitantes. Esta parte del trabajo de carácter analítico pretende dar cuenta de las semejanzas y diferencias que existen entre el sentido clásico de la liberalidad y su referente actual más destacado: la tolerancia. Asimismo, intentamos explicar cómo siendo la liberalidad una virtud que se caracteriza por la donación, se llega a la tolerancia que es más bien un modo de recibir o recibir al otro. Dicho de otro modo, ¿por qué en la actualidad el valor más cercano a la liberalidad es la tolerancia, si tanto la acción que califican cada uno de los conceptos como el objeto de la acción respectiva son diferentes entre sí?

Finalmente, nos referiremos a la reforma educativa argentina. Pretendemos indagar acerca de la presencia de la virtud social de la liberalidad en tal reforma. Analizaremos a tal efecto los Contenidos Básicos Comunes del área de Formación Ética y Ciudadana. Tal elección obedece básicamente a dos motivos. Uno de ellos, es la importancia que se les asigna curricularmente, ya que al ser considerados *contenidos transversales* afectan a toda la formación (cfr. Consejo Federal de Cultura y Educación. Organización de los CBC de la Formación Ética y Ciudadana, 1995). El segundo motivo radica en que en los bloques en los que se organiza dicha formación aparece explícitamente el tratamiento de los valores, la persona, las normas sociales, los procedimientos y actitudes generales. Además nos centraremos en el primer y segundo ciclo de la enseñanza general básica. Las fuentes que utilizaremos son: la Ley Federal de Educación (LFE) N.º 24.195 y el documento del Consejo Federal de Educación sobre los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de la Enseñanza General Básica (EGB) 1.º y 2.º ciclo.

2. LA LIBERALIDAD HOY

La concepción de las virtudes sociales en el mundo clásico se manifiesta plenamente en la concepción de ellos que Aristóteles ofrece en el libro IV de la *Ética a*

Nicomáco. El Estagirita explica allí la correspondencia entre la liberalidad y la templanza, manifestando cómo después de la templanza, conviene referirse a la liberalidad, ya que la templanza modera la concupiscencia del tacto y la liberalidad modera el ansia de poseer cosas exteriores. En cuanto a la liberalidad se refiere a su materia y a los vicios que se oponen a ella. La liberalidad es un término medio respecto del dinero o de las riquezas: la materia próxima de la liberalidad es el ansia o amor al dinero y la materia remota el dinero mismo. La cualidad de un hombre libre es ser liberal. El hombre liberal es alabado sobre todo por la forma de dar, ya que da a quien debe, cuánto y cuándo debe y por una causa justa. Da con agrado y no con pena, toma el dinero de donde debe, no es pedigrüeno y no descuida sus posesiones personales, porque a través de ellas ayuda a los otros (cfr. Aristóteles, *Política*, IV, 1, 1120^a).

Parafraseando a Aristóteles, podemos decir que la liberalidad, en cuanto que consiste en dar, está más cerca de la prodigalidad. La avaricia es lo contrario a la liberalidad y es un vicio mayor que la prodigalidad. El exceso de la liberalidad es la prodigalidad, que supone gastar con desenfreno. El pródigo se excede en dar y en no tomar. Estas dos características –dar y tomar– no se dan juntas; no es fácil dar a todos sin tomar de ninguna parte, aunque la mayoría de los pródigos toman de donde no deben y en este sentido son avaros. El pródigo se puede corregir con una buena dirección, y llegar a ser virtuoso. El defecto es la avaricia, que consiste en la deficiencia en el dar y el exceso en tomar. Esto no se realiza íntegramente en todos sino que puede dissociarse, por ejemplo, aquellos que poseen deficiencia en el dar pero no codician lo ajeno ni quieren tomarlo ya sea por cierta honradez, o porque dicen ahorrar. Éstos reciben el nombre de tacaños, mezquinos, ruines. Por otra parte, están aquellos que se exceden en tomar y tomar todo de todas partes, de donde no deben y cantidades que no deben. Son los que se dedican a actividades degradantes como por ejemplo, los usureros. Entre los considerados avaros están los jugadores, los ladrones y bandidos.

Pero la pregunta que permanece es: ¿qué significa ser liberal?

2.1. Liberalidad: sentidos de liberal

Etimológicamente, liberal se refiere a:

Generoso, dadivoso (...), tomado del latín *liberalis*, propio de quien es libre, noble, honorable; aplicado a las ideas políticas opuestas a los extremismos de derecha y de izquierda, parece haber nacido en Francia, donde ya se halla en Sieyès y en Benjamín Constant en 1795 y años siguientes; de ahí pasó a aplicarse (por primera vez en España y en 1810) a un partido político (Corominas, Pascual, 1983: pág. 643).

El Diccionario Ideológico de la Lengua Española, enuncia los siguientes sentidos de liberal: 1. "adj. Que obra con liberalidad; 2. adj. comp. (pers.) Que profesa

el liberalismo. 3. Indulgente, tolerante" (Diccionario Ideológico de la Lengua Española, 1998: pág. 1280). Tanto en la etimología como en la definición ofrecida por el Diccionario Ideológico, encontramos la referencia a la liberalidad en cuanto que virtud y en cuanto que idea política. Sin embargo, el Diccionario Ideológico incluye entre los sentidos de liberal, la *actitud* del liberal, como otra acepción posible. Conviene entonces distinguir la condición de liberal en sentido político –liberalismo–, de la condición de liberal en sentido moral o actitudinal –liberalidad–.

Podemos decir que es liberal quien se ejercita en la virtud de la liberalidad. Desde este punto de vista, el liberal es generoso, desprendido, desinteresado, dadaso. Es liberal aquel que dispone de sus bienes en favor de otros, sin exigir por ello ningún tipo de contraprestación. En este caso la liberalidad es generosidad respecto a los bienes materiales. Este es el sentido clásico del término. Por otra parte, es liberal quien profesa el liberalismo, en cuanto que sistema político-económico. Finalmente, también es liberal quien adopta una actitud respetuosa y tolerante. Desde esta perspectiva, es liberal quien tiene la disposición a admitir una manera de ser o pensar distinta a la suya. Entre los dos últimos sentidos existe una relación más estrecha, ya que el liberalismo –en cuanto que teoría política, económica– al exaltar el valor individual del hombre y de la libertad personal, requiere de sus seguidores una especial disposición. En la concepción moderna de la liberalidad, el acento no está puesto tanto en el dar –propio del sentido clásico del término–, sino en recibir, en aceptar, por ejemplo, opiniones distintas. En este sentido la tolerancia y el respeto son actitudes necesarias para convivir en el mundo actual, caracterizado por el pluralismo social, ético y cultural.

2.2. Entre la solidaridad-generosidad y el respeto-tolerancia

En la actualidad (cfr. Naval, 2002) la liberalidad se sitúa entre la solidaridad/generosidad por un lado y el respeto/tolerancia por el otro, aunque los polos indicados tienen aspectos en común.

2.2.1. La liberalidad como solidaridad-generosidad

El concepto de solidaridad es sin duda uno de los conceptos clave de la sociedad actual. Desde muchos ámbitos se realiza un llamamiento a la solidaridad. Este concepto ha ganado vigencia, entre otras circunstancias debido a las grandes diferencias entre ricos y pobres en una misma sociedad o en distintos países; al acelerado proceso de individualización de los sujetos –característica ésta de la llamada postmodernidad–; y al actual planteamiento individualista de la vida social, en el que se separa lo público y lo privado, lo íntimo y lo que se puede compartir.

En este marco, la solidaridad surge como una alternativa frente al individualismo y se relaciona con el deseo de rescatar la dimensión social del hombre. La solidaridad es uno de los valores llamados por Alejandro Llano *ascendentes* frente

a los valores dominantes y de aceptación convencional, generalizada (cfr. Llano, 1988). El autor citado entiende la solidaridad en sentido amplio, como uno de los principios que representa *la nueva sensibilidad*.

Ahora bien, ¿qué significa solidaridad?, ¿en qué contexto surge la pregunta por la solidaridad? El concepto de solidaridad ha registrado, en los últimos años, una sensible evolución. Originariamente tenía un sentido jurídico y manifestaba vinculación entre personas y responsabilidad legal (civil o penal). Desde una perspectiva más próxima a la educación, se considera la solidaridad como una característica antropológica. Este enfoque ha tenido tres interpretaciones (cfr. Amengual, 1993).

En la interpretación marxista, se entiende como el sentimiento que refuerza la conciencia de pertenencia a un grupo social (solidaridad de la clase trabajadora, conciencia solidaria). En la interpretación cristiana, se plantea una relación armónica entre persona y sociedad. Desde este punto de vista, y asentada la igualdad y dignidad de todos, se acepta la existencia de desigualdades entre los hombres, pero a la vez se intentan atenuar posibles consecuencias negativas, mediante la aplicación por parte del Estado de la justicia distributiva. El término que más se ajusta a la solidaridad es el de caridad cristiana.

Actualmente, en el marco de un régimen democrático aparece la solidaridad como base del planteamiento político vigente y, es por otra parte, objetivo de la educación actual. Haciendo alusión a la trilogía revolucionaria –Libertad, Igualdad y Fraternidad– se la vincula con la última. En el pensamiento moderno se confunde, con cierta frecuencia, la *libertad* con la emancipación o la indeterminación; la igualdad con el igualitarismo en el plano existencial; y la *fraternidad* –que por su carácter preciso no se presta a ninguna formulación ideológica– aparece tematizada como solidaridad (cfr. Ghirelli, 2002).

La *fraternidad* y la *sociabilidad* son términos relacionados con la solidaridad. En este artículo tratamos de distinguir tales términos. Entendemos por solidaridad la libre adhesión a lo que los otros emprenden, hacen o padecen. La sociabilidad es el presupuesto de la solidaridad y de todas las virtudes sociales. De este modo, la solidaridad es una de las formas en que se manifiesta la sociabilidad (cfr. Isaacs, 2000).

Solidaridad y *fraternidad* son dos conceptos diferentes, aunque vinculados. La solidaridad, en cuanto que disposición propia del agente, es una virtud, y se refiere por tanto a un hábito determinado. Esta es la libre adhesión a las causas o empresas que otros emprenden, significa actuar en favor de distintos grupos, sin llegar a una relación de intimidad. En cambio, la fraternidad es una actitud o disposición determinada por un vínculo de sangre o paternidad común, que si requiere cierta intimidad, y que puede tener analogías políticas.

En la actualidad, también es frecuente encontrarse con posturas que identifican *la solidaridad con la beneficencia o el servicio social*. Sin embargo, existe una diferencia entre la liberalidad entendida como virtud y la solidaridad entendida

como servicio social. Tal diferencia radica en que la liberalidad, al ser una virtud, implica una disposición propia del agente referida a los bienes materiales. En cambio, la solidaridad como beneficencia o servicio social se refiere más bien a una relación de proporcionalidad entre dos partes. La solidaridad implica una acción subsidiaria motivada por carencias materiales, intelectuales o espirituales de la persona o la sociedad afectada. Esta acción puede tener la forma de donación o de colaboración. Otro elemento que sirve para distinguir solidaridad y liberalidad es que la solidaridad parece referirse predominantemente a un colectivo de personas. En cambio, la liberalidad parece referirse más bien a una relación intersubjetiva. Tal relación puede tener, o no, un componente solidario. Así entendida, la solidaridad puede ser un aspecto de la liberalidad, pero no abarca a toda ella.

Por esto afirmamos que la solidaridad, a pesar de ser un término rico y de tradición extensa, conviene completarlo con conceptos tales como caridad, generosidad, colaboración, donación, que son especialmente apropiados a efectos de la formación del ciudadano. Por su parte, los conceptos de solidaridad, fraternidad, beneficencia, servicio social, siendo de gran contenido pueden prestarse a confusión, debido a que son términos de los que se ha hecho un uso abusivo en ocasiones.

Liberalidad es generosidad

La liberalidad, en cuanto que se refiere a los bienes materiales e implica dar de lo que se tiene, es una forma o especificación de la generosidad. La generosidad se refiere tanto a los bienes materiales como a aquellos que no lo son. Generosidad es dar de lo que se tiene. Cordialidad, en cambio, es dar de lo que se es. Desde esta perspectiva, la liberalidad es generosidad, pero la generosidad no se acaba en la liberalidad. La liberalidad es una virtud que es base para la generosidad plena. Si no soy capaz de dar de lo que tengo, difícilmente podré darme a mi mismo, por ejemplo, en una relación de amistad, cuya base es la cordialidad (cfr. Naval, 2002).

Etimológicamente, *generoso* viene del latín *genus-eris*: "linaje". La voz se deriva específicamente del plural latino *genera*. Generoso: de *generosus* "linajudo", "noble", "generosidad", "generosía" (Corominas, Pascual, 1983: pág.143).

Según el Diccionario Ideológico de la Lengua Española, generoso significa: "1. De ilustre prosapia. 2. Noble, magnánimo: de espíritu, en acciones. 3. Liberal y dadivoso, con, para o para con los demás. 4. Excelente, de buena clase. 5. Abundante, muy desarrollado" (Diccionario Ideológico de la Lengua Española, 1998: pág. 1196). De esta definición podemos deducir que la generosidad, en sentido amplio, no se da sólo respecto de los bienes materiales sino también de lo no material o espiritual: se puede ser generoso dando, por ejemplo, el afecto, el saber.

Entre los sinónimos de generosidad podemos citar: "1. Benevolencia, bondad, benignidad, humanidad, magnanimidad, grandeza, nobleza, abnegación, altruismo, desinterés (...) 2. Bizarría, esplendidez, esplendor, desprendimiento, liberali-

dad. La liberalidad no es otra cosa que la generosidad limitada únicamente a un objeto pecuniario" (Diccionario de Sinónimos y Antónimos, 1997: pág. 328).

Respecto de la distinción entre generosidad y liberalidad, podemos decir que la liberalidad es una forma, una especificación de la generosidad referida a los bienes materiales, mientras que, generosidad es un concepto más amplio y no se refiere solo a lo material. Por lo tanto, liberalidad es generosidad. Pero la generosidad no se agota en la liberalidad. Así podríamos afirmar que la generosidad es:

La disposición o inclinación a actuar benévolamente con otras personas. Inclina a hacer el bien a otros, y ese acto generoso no implica una ganancia personal buscada: es un acto desinteresado. La benevolencia se puede manifestar de diversos modos, entre los que se encuentra la generosidad (amabilidad y compasión serían ejemplos de otras especificaciones). También es característico de la generosidad el hacer cosas buenas por otros espontáneamente (dar regalos, dar consejo, ayudar, mostrar respeto, etc). Implica dar de lo que se tiene o de lo que se es a aquellos que lo necesitan, y a los que uno se considera por tanto, de algún modo próximo (Naval, 2002: pág. 63).

La liberalidad suele entenderse como sinónimo de generosidad. Al generoso, cuando realiza obras grandes y nobles, se le llama magnánimo. La magnanimidad es una de las especificaciones de la virtud de la fortaleza. Esta se relaciona con la liberalidad en cuanto que nos hace capaces de donación y apertura. La liberalidad se relaciona con la afabilidad, la cordialidad y la amistad: cuando se da generosamente de lo que se es. La liberalidad es generosidad, ya que dispone al hombre a actuar en favor de los otros, dando de sus bienes y de lo que es, sin esperar recompensa alguna. Aprender a dar está íntimamente relacionado con aprender a recibir y a aceptar la ayuda del otro. Así, dar y recibir son las dos caras de la misma moneda. Dar no es perder algo, sino demostrar señorío sobre las cosas, es compartir, participar con otros. Acoger significa algo más que recibir, es salir al encuentro –con amabilidad– del familiar, del amigo.

Pero también puede ocurrir que la liberalidad se desvirtúe. El lujo puede corromper la virtud de la liberalidad. Así ocurre cuando, en lugar de dar, se guarda para que los demás nos admiren. Otra forma de corrupción de la liberalidad se refiere a la finalidad en el dar. Si lo importante es sólo lo que se ve, entonces la liberalidad puede orientarse a dar para ser vistos. Imposibilitan la liberalidad, entre otras cosas, el individualismo, el egoísmo, la envidia, el resentimiento.

El individualismo, la autonomía y la libertad, entendidos de manera exacerbada, sin límites –como con frecuencia los entiende el liberalismo– han afectado el concepto clásico de liberalidad, tanto en su fundamento como en su fin. No se da porque es bueno para el otro sino por el rédito que puede otorgar el dar, es decir, doy siempre y cuando pueda beneficiarme individualmente del acto de dar. No es posible entender la liberalidad y la solidaridad si de telón de fondo no está la generosidad. Este último concepto engloba, por tanto, el de solidaridad y liberalidad.

2.2.2. La liberalidad como respeto-tolerancia

En la actualidad, el respeto y la tolerancia se presentan como demandas de la liberalidad. Ahora bien ¿qué significa respetar y tolerar a otro? El respeto hacia el otro, se podría decir, en primera instancia, que se fundamenta en la dignidad del ser humano. Esto significa considerar al otro no como un medio sino como un fin (cfr. Yepes, Aranguren, 1999). Respecto a la tolerancia podemos decir que es un concepto complejo. Existe una gran cantidad de bibliografía sobre el tema, y son diversas las formas que adopta (cfr. Ortega, Minguez, Gil, 1996; Martí García, 1995; López Quintás, 2001).

Ser liberal es, decíamos antes, esencialmente dar. Este concepto ha sufrido una evolución a lo largo de la historia y se ha redefinido expandiendo su alcance y cambiando de significado. La liberalidad hoy se acerca al concepto de tolerancia. En esta aparente ampliación del concepto aparecen una serie de presupuestos que suponen una transformación radical del concepto. En realidad parece más adecuado hablar de sustitución, o incluso en un cierto sentido de contradicción, que de ampliación.

La acción propia de la tolerancia hace referencia a una relación entre las personas no necesariamente mediada por bienes materiales. Además, el género propio de la tolerancia no implica donación, sino aceptación. Si de alguna manera la liberalidad clásica implica donación, la liberalidad moderna en su versión de tolerancia, implica recibir. Dicen algunos autores que en su génesis, tolerancia alude a "*patientia*, aguante, resistencia, paciencia, sufrimiento" (Segura Mungeria, 1985: pág. 911), y también se relaciona con la caridad, ya que cuando se vive la caridad se es tolerante. Sin embargo, se puede ser tolerante sin practicar la caridad. La caridad se fundamenta en el amor al prójimo. Esto implica que los conceptos cristianos de paciencia y caridad superan al concepto moderno de tolerancia. Autores como Locke, Mill, Marcuse o Popper, cada uno con sus matices, explican la tolerancia, con sus matices, desde el individualismo y desde la libertad como indeterminación (cfr. Ortega, Minguez, Gil, 1996). Se advierte así, la perspectiva liberal de los autores mencionados.

En la actualidad la tolerancia es un concepto que podríamos calificar como "políticamente correcto", que de hecho se utiliza con mucha frecuencia, pero sin un contenido preciso en muchos casos. La tolerancia es, en cierto modo, un invento moderno que termina fagocitándose a sí mismo, auto-refutándose. Debido al uso que se da en la actualidad a dicho término, algunos autores advierten que, aunque la tolerancia consiste en comprender al que nos resulta diferente, se reduce a "dejar existir al otro". Es una postura individualista que no necesita de otras culturas para entenderse a sí misma. Se centra en separar lo propio de lo extraño. Muy lejos se encuentra este planteamiento del que exige la liberalidad, que supone la interacción entre lo propio y lo extraño. En este enfoque la tolerancia consiste en respetar unos mínimos de convivencia. Se puede ser tolerante "pasando" de los

demás, sin que exista entonces la donación, que es la característica propia de la liberalidad (cfr. Innerarity, 2001; Martí García, 1995).

López Quintás (2001) a efectos de enriquecer el concepto, prefiere hablar de auténtica o verdadera tolerancia. Ésta última incluiría elementos tales como el encuentro, la amistad, la veracidad. Cualquiera de las virtudes señaladas por tal autor para explicar la tolerancia exceden, cada una por separado y todas en su conjunto, la actitud del tolerante. Dentro de planteamiento de las notas que definen la auténtica tolerancia, queremos destacar, por un lado, que al hablar de auténtica o verdadera tolerancia intenta redefinir el concepto a efectos de hacerlo más noble y aceptable. Por otra parte, al destacar las características de la auténtica tolerancia, remite a otras virtudes sociales, tales como la amistad o la veracidad.

Hasta aquí, una sumaria descripción de qué es esa realidad que denominamos liberalidad, que oscila entre la solidaridad/generosidad y el respeto/tolerancia. Pasemos ahora, brevemente, a ver en qué medida está presente la promoción de esta virtud social en la propuesta de la Formación Ética y Ciudadana que la reforma educativa argentina – aprobada en 1993 y hoy vigente – sugiere.

3. LA LIBERALIDAD EN LA REFORMA EDUCATIVA ARGENTINA. EL CASO DE LA FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

3.1. La Ley Federal de Educación: aspectos generales

En el año 1993 se sancionó en la República Argentina la Ley Federal de Educación (Nº 24.195). Las principales novedades que se plantean en dicha ley son: la extensión de la educación obligatoria, un nuevo marco axiológico, la renovación de los contenidos de la enseñanza (reforma curricular), la formación continua de los docentes (capacitación), la evaluación permanente del sistema y el aumento del presupuesto. Entre las políticas y líneas de acción para llevar a cabo la transformación podemos mencionar: la instauración de un sistema federal, la reestructuración del gobierno y gestión de la educación y la reorganización del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

La Ley Federal de Educación (LFE), en cuanto marco regulador, es un instrumento importante pero, como toda disposición legal abandonada a sí misma no garantiza la transformación. Se requiere avanzar en los tres ejes fundamentales de la reforma: *los contenidos de la educación, la organización de la institución escolar y la capacitación y formación de los docentes*. Aquí haremos referencia a los contenidos de la Educación, específicamente a los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de Formación Ética y Ciudadana.

Respecto de los fines del nuevo sistema educativo, dice el artículo 6 de la LFE:

El Sistema Educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa acorde con sus capacidades, guiados por los valores de la vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores del trabajo y del medio ambiente. (Ley Federal de Educación, 1993, art.6).

En el artículo citado se explicitan los valores que el Sistema Educativo reconoce y la concepción antropológica a la que responden. Así, el nuevo sistema educativo pretende educar un ser humano *social*: "con vocación nacional, proyección regional y visión universal", es decir, comprometido, integrado en la sociedad, abierto. Un ser humano *pensante y completo*: "que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia". Un ser humano *autónomo*: "capaces de elaborar por decisión existencial su propio proyecto de vida". Un ser humano *activo*: "ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad". Un ser humano *democrático*: "defensores de las instituciones democráticas y el medio ambiente", es decir, respetuoso con la pluralidad, con capacidad para el diálogo y tolerante.

De este modo, queda de manifiesto que la intención de la Ley Federal de Educación es lograr "una educación integral, basada en una concepción holística del hombre" (Albergucci, 1996: pág. 232). El nuevo sistema educativo se caracterizará además por ser "flexible, articulado, equitativo, abierto, prospectivo, y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad regional" (cfr. art. 9 de la LFE).

3.2. Los Contenidos Básicos Comunes de Formación Ética y Ciudadana para la EGB. Los valores propuestos

Como hemos dicho anteriormente, en la LFE se hace patente de manera inequívoca el modelo de ser humano que se pretende y la preocupación por una educación que promueve unos determinados valores. Cabe preguntarse entonces, cuál es la presencia de los valores mencionados y de tal concepción antropológica en la formulación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC). La Formación Ética y Ciudadana es un *eje transversal* en la reforma educativa argentina. Esto significa que debe impregnar todo el currículum y afectar a toda la formación. En la introducción de los CBC de Formación Ética y Ciudadana, para la Enseñanza General Básica (EGB), se lee:

Los contenidos necesarios para esta formación deberían atravesar todos los saberes que se trabajan en la escuela y todos los gestos institucionales mediante los cuales enseña la escuela. Ellos son objeto de reflexión y sistematización específica de la filosofía, la psicología, las ciencias de la salud, las ciencias sociales y el derecho. Sin embargo, la complejidad misma de algunos temas hace necesario en este capítulo su abordaje interdisciplinario (Consejo Federal de Cultura y Educación, 1996: pág. 2).

La organización de los CBC de esta área se halla dividida en cinco bloques: 1) la persona, 2) los valores, 3) las normas sociales, 4) los procedimientos generales, y 5) las actitudes generales. Esta estructura sirve tan sólo para presentar los CBC y no prescribe una organización curricular. Asimismo, el orden de los bloques no es inalterable. Respecto de la organización en bloques, cabe decir que los contenidos de un ciclo presuponen la adquisición de los del ciclo anterior y se permite integrar bloques mediante la selección de temas. Finalmente, los bloques 4 y 5 deben vincularse permanentemente con los contenidos de los bloques 1, 2 y 3 y con los respectivos bloques de actitudes de los capítulos anteriores.

Al analizar la propuesta, hemos observado algunas constantes en los CBC de los distintos bloques y en los valores que se proponen. Es de destacar, en primer lugar que, en cuanto fundamento de la *praxis* educativa, los CBC de Formación Ética y Ciudadana para la EGB deberían hacer referencia a una concepción antropológica integral, que configurara un sistema de conocimientos y hábitos sociales.

Sin embargo, se advierte una carencia de marco teórico adecuado. La liberalidad –en cuanto que virtud social– no está presente, como tampoco lo están el resto de virtudes que componen los hábitos sociales clásicos. Los valores más cercanos a la liberalidad que se mencionan, eso sí de manera reiterada, son: la solidaridad, el respeto y la tolerancia, aunque no conviene olvidar las diferencias que hay entre éstos, y la virtud de la liberalidad, como ya se ha comentado.

En segundo lugar, tanto en los valores que se proponen como en las expectativas de logro no hay referencia directa a la formación de hábitos sociales, sino que la propuesta se centra en la formación y desarrollo de hábitos valorativos y actitudes. Si bien es un logro que se incluya una referencia a las actitudes hablando de los objetivos de la educación, resulta insuficiente. Sólo "sabe ser" el virtuoso, no el que simplemente *conoce* los valores. No basta con juzgar moralmente bien para ser moralmente bueno, sino que es preciso obrar del mismo modo. Formar en valores, tal y como se propone no equivale a formación en virtudes; los valores se conocen y se distinguen. Formar en valores, a fin de cuentas es proporcionar unas cuantas nociones morales más o menos útiles, pero que no bastan para educar en sentido pleno.

Los valores, dice el documento, responden a la necesidad de verdad, bien y belleza que tiene el ser humano por su naturaleza, que le permiten buscar su per-

fección individual y social. Al mismo tiempo, queda claro que la escuela tiene la responsabilidad de promover aquellos valores que son reconocidos universalmente. Estos son:

(...) la promoción del bien, la búsqueda de la verdad, la vida, la dignidad de las personas, el amor, la paz, la convivencia, la solidaridad, la amistad, la comprensión mutua, la justicia, la libertad, la tolerancia, la honradez, el entendimiento internacional e intercultural (Consejo Federal de Cultura y Educación, 1996: pág. 8).

En tercer lugar, en la propuesta se reemplaza la dimensión ética por una dimensión valorativa. Se lee en el documento:

La dimensión valorativa es una característica típica de la persona en cuanto sujeto capaz de actuar de acuerdo a finalidades u objetivos. (...) La incorporación de algunas de sus temáticas en la EGB pretende contribuir a la realización de la persona en su dimensión ética a la que alude la Ley Federal de Educación (Consejo Federal de Cultura y Educación, 1996: pág. 7).

En la cita anterior se identifica la dimensión ética con la valorativa. La formación ética es formación en hábitos morales, comportamientos –aunque requieren cierto conocimiento–, mientras que la valoración se refiere más bien a un hábito intelectual no exento de carga afectiva.

La convivencia democrática parece ser el valor de referencia para todos los demás valores. Los llamados valores del pluralismo –respeto, tolerancia, solidaridad– aparecen de manera constante, aunque no se definen, quedando pues como términos abstractos. Los valores así presentados, a modo de inventario, resultan insuficientes.

Por otra parte en reiteradas ocasiones se hace referencia al término *crítica*, pero cabe plantearse, ¿cuál es la criba, el elemento discriminador? No es posible ejercer el juicio crítico sin marcos valorativos generales que permitan la discusión y el entendimiento. La crítica supone un determinado punto de vista desde el cual se efectúa la inevitable valoración de la acción humana, que como se sabe, tiene una inseparable connotación moral. Parece, pues, evidente que el planteamiento de la propuesta de la LFE al reemplazar la dimensión ética por una dimensión valorativa presenta un sesgo racionalista.

4. CONCLUSIONES

A la luz de lo expuesto podemos preguntarnos ¿de qué modo, o más bien, a través de qué proceso ha llegado la liberalidad clásica –cuyo objeto y género de acción está claramente caracterizado–, a transformarse en otro concepto –la liberalidad moderna– en que tanto el objeto como el género de la acción son diferentes? A

modo de hipótesis se puede decir que esta evolución comienza con la aparición del liberalismo como doctrina política y económica diferenciada. Como se sabe, en su origen el liberalismo fue una doctrina concebida para un mundo en transformación en el que el grupo social dominante era la burguesía.

El tipo social burgués se define, entre otros rasgos, por un modo particular de propiedad. La ideología liberal es originariamente una ideología de propietarios. Se intenta limitar el alcance de los derechos políticos al grupo social de los propietarios. Son éstos los que ostentan el poder político. Se advierte aquí la transformación que supone el tránsito a la modernidad política. Quien ostenta el poder político no es ya el noble, el aristócrata, tampoco el monarca de derecho divino; quien lo ostenta es el propietario.

El liberalismo genera su propio discurso legitimador, y fundamenta el nuevo orden político social en los derechos y deberes del individuo. Pero la generalización de este discurso aceleró la evolución ideológica del liberalismo, puesto que los derechos no se hallaban en la propiedad sino en los propietarios. Rápidamente, el orden político liberal los atribuyó al individuo sin más, en tanto que sujeto de derechos y obligaciones.

Así el concepto de propiedad no desaparece totalmente sino que se transforma. El orden político liberal exige una separación neta entre la esfera pública y la privada. Esta separación no es neutra sino que en realidad constituye una verdadera dialéctica. Esta dialéctica sólo puede sostenerse si se admite una total autonomía de la esfera privada concedida desde la pública. El modo en que se utiliza la libertad en el ámbito privado no es competencia del ámbito público.

El ámbito privado es una esfera vedada a la esfera de lo público y esto tiene consecuencias. La primera, que lo público se reduce a un alcance mínimo, y se vigila la posible intromisión en la esfera privada de unos individuos por parte de otros. La segunda es que los poderes públicos y los individuos adoptan una actitud de distancia o no intromisión ante los hábitos de vida, las costumbres y las prácticas del resto de los individuos en su esfera privada. Aparece aquí lo que se puede denominar “actitud liberal”, actitud que no deriva de la virtud clásica de la liberalidad sino del liberalismo.

Se advierte entonces que la liberalidad moderna, en su vertiente específica de tolerancia, tiene un origen ideológico y sólo se puede vincular al antiguo concepto de liberalidad a través de una transformación de conceptos que va, desde el buen uso de los bienes o de la propiedad material, hasta la indulgencia con prácticas y actitudes de los individuos en el seno de un orden político y social liberal, pasando por la decisiva transformación del discurso político, que teniendo en origen una dimensión ética y simbólica acaba siendo legalista y procedimental.

Tanto en el texto de la Ley Federal de Educación como en los CBC aparece la tolerancia como valor. Esto obedece a los presupuestos liberales en que se fundamenta la LFE. Tales presupuestos se entienden de modo claro desde la perspectiva

de una sociedad plural en la que las diferencias suelen presentarse como más importantes o valiosas que los elementos comunes. Se asume así el presupuesto de la pluralidad cuando acaso sería mejor asumir el presupuesto de la comunidad, en la cual es posible reconocer, apreciar y valorar las diferencias.

Por otra parte, la liberalidad, en el sentido clásico del término, es decir, en cuanto generosidad, está ausente en la propuesta. Tampoco se advierte en ella un sistema concreto de hábitos sociales, puesto que no existe un marco referencial de virtudes en el que insertar las conductas que se busca favorecer. En este sentido, la propuesta carece de un fundamento teórico adecuado.

La generosidad implica un presupuesto esencial: que alguien tenga algo para dar. Contra la generosidad conspiran hoy dos elementos ideológicos de origen común, pero de formulación inversa. El primero es el individualismo liberal, que actúa en contra del dar, pero también en contra del "darse" a sí mismo, el aspecto más radical de la generosidad. En efecto —de acuerdo con esta línea de pensamiento—, el individuo que se da a sí mismo deja de ser "dueño de sí mismo", es decir, pierde su propia individualidad, puesto que se entrega a otro u otros.

El segundo núcleo ideológico que va contra la generosidad es el colectivismo, cristalizado en parte en la actualidad en el modelo vigente del estado de bienestar. Según esta concepción es innecesaria toda generosidad entre las personas, ya que el Estado asume la satisfacción de las necesidades de todos. La generosidad, en un régimen social y políticamente providencialista, pasa a ser una virtud social superflua, o bien, meramente decorativa y estetizante.

Se desprende de lo dicho, la importancia capital de la formación en virtudes en el ámbito educativo. En la actualidad, se advierte un progresivo interés por la Formación Ética y Ciudadana. No obstante, es necesario destacar, como se ha puesto de manifiesto en este artículo, una serie de dificultades en su formulación.

Una de estas dificultades es el grado de compromiso de los distintos agentes educativos. La falta de vinculación y coherencia entre ellos puede convertirla en un elemento meramente anecdótico de la reforma educativa. El peligro de la transversalidad que la reforma propone radica en que al ser un contenido formativo de todo el currículum, acabe siendo "tarea de todos" y por tanto "tarea de nadie". No son pocas las dificultades que presenta la propuesta actual de Formación Ética y Ciudadana. Sin embargo, constituye todo un avance el reconocimiento de su importancia como núcleo prioritario de la educación. Animados por este reconocimiento, afirmamos que constituye una base aceptable de discusión e investigación presente y futura.

5. BIBLIOGRAFÍA

ALBERGUCCI, R. (1996). *Educación y Estado. Organización del sistema educativo*. Buenos Aires: Docencia.

- ALLIAUD, A. (1992). "Los maestros y su historia: apuntes para la reflexión." En: *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires, N.º 18, págs. 70-117.
- ALTAREJOS, F.; NAVAL, C. (2000). *Filosofía de la Educación*. Pamplona: Eunsa.
- ALTAREJOS, F.; RODRIGUEZ SEDANO, A.; FONTRONDONA, J. (2003). *Retos educativos de la globalización: hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: Eunsa.
- AMENGUAL, G. (1993). "La solidaridad como alternativa. Notas sobre el concepto de solidaridad." En: *Revista Internacional de Filosofía*. Madrid, N.º 1, págs. 135-151.
- ARISTÓTELES. (1998). *Ética Nicomaquea. Ética Eudemia*. Introducción Emilio Lledó Iñigo; Traducción y notas Julio Palli Bonet. Madrid: Gredos.
- ARISTÓTELES. (1989). *Política*. Introducción y notas Julián Marías. Madrid: Centro de estudios constitucionales.
- BÁRCENA, F.; GIL, F.; JOVER, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación, Ética y Política*. Bilbao: Ed. Declee de Brower.
- BARRIO, J. M. (2000). *Elementos de Antropología Pedagógica*. 2.ª ed.. Madrid: Rialp.
- BELDA, A.; BAÑARES, L. y otros (1992). *Aristóteles II*. Cuaderno de Anuario Filosófico. Pamplona: Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra.
- CRUZ, A. (1999). *Ethos y Polis: Bases para una reconstrucción de la filosofía política*. Pamplona: Eunsa.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DELORS, J. Coord. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, (UNESCO).
- FONTRONDONA, J.; GUILLÉN, M.; RODRÍGUEZ SEDANO, A. (1998). *La Ética que necesita la empresa*. Madrid: Unión Editorial.
- GHIRETTI, H. (2002). *El término olvidado de la trilogía revolucionaria. La fraternidad como ideal político*. Ponencia: Reuniones Filosóficas, Universidad de Navarra (en prensa).
- GONZÁLEZ SIMANCAS, J. L. (1992). *Educación: Libertad y Compromiso*. Pamplona: Eunsa.
- GORDILLO, M. V. (1992). *Desarrollo Moral y Educación*. Pamplona: Eunsa.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación del profesorado*. Madrid: Paidós.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura institucional*. Barcelona: Graó.
- INNERARITY, D. (2001). *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península.
- ISAACS, D. (2000) *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. 13.ª ed.. Pamplona: Eunsa.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (2001). *La tolerancia y la manipulación*. Madrid: Rialp.
- LLANO, A. (1988). *La nueva sensibilidad*. Madrid: Espasa-Calpe.
- MACINTYRE, A. (2001). *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. Barcelona: Paidós.

- MARTÍ GARCÍA, M. A. (1995). *La Tolerancia*. Pamplona: EUNSA.
- MILLÁN PUELLES, A. (1989). *La formación de la personalidad humana*. 7° ed., Madrid: Rialp.
- NAVAL, C. (1992). *Educación, Retórica y Poética. Tratado de la educación en Aristóteles*. Pamplona: EUNSA.
- NAVAL, C. (2000). *Educación Ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. 2° ed., Pamplona: EUNSA.
- NAVAL, C. (2001). *Confiar: cura de la sociabilidad humana*. Costa Rica: Promesa.
- NAVAL, C.; IRIARTE, C.; LASPALAS, J. (2001). *En torno a la Educación Moral y Cívica. El caso español*. Costa Rica: Promesa.
- NAVAL, C.; URPI, C. Eds. (2001). *Una voz diferente en la educación moral*. Pamplona: EUNSA.
- NAVAL, C. Ed. (2002). *Participar en la sociedad civil*. Pamplona: EUNSA.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R.; GIL, R. (1996). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- POLO, L. (1997). *Hacia una versión moderna de los temas clásicos*. 2° ed., Madrid: Unión editorial.
- POLO, L. (1998). *¿Quién es el hombre? Un espíritu en el tiempo*. 3° ed., Madrid: Rialp.
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1998). *Pedagogía Axiológica. La educación en valores*. Madrid: Dykinson.
- RODRÍGUEZ LUÑO, A. (1989). *Ética*. Pamplona: EUNSA.
- VELARDE, C. (1997). *Liberalismo y liberalismos*. Pamplona: Cuadernos del Anuario Filosófico, Universidad de Navarra.
- VILLANOU, C.; COLLEDEMONT, E. Coord. (2000). *Historia de la educación en valores*. Vol. 1, Bilbao: Ed. Decleé de Bröwer.
- YEPES, R.; ARANGÚREN, J. (1992). *Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia humana*. 4° ed., Pamplona: EUNSA.

Documentos

- LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN, N° 24195.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. *Organización de los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Ética y Ciudadana para la EGB, 1996*, 2° edición.

EL PROFESOR Y LA FORMACIÓN VALÓRICA. REFLEXIONES Y APORTES

JORGE MENDOZA V.

RESUMEN

La formación valórica debe considerar diversas variables. En este artículo se centra la atención en el profesor y en las consideraciones que éste debe tener respecto de los entornos culturales, propios y de sus educandos, así como de las diferentes opciones valóricas que concurren en el proceso educacional. La tarea del educador será lograr la autonomía moral de sus alumnos para que estos logren estructurar un proyecto personal de vida acorde con su naturaleza humana.

Palabras clave: Cultura, sistema de valores, felicidad, esperanza, coherencia, espíritu crítico, antropología, autonomía moral, proyecto de vida.

TEACHER AND VALUE FORMATION. REFLECTIONS AND CONTRIBUTIONS

ABSTRACT

Value formation has to take into account several variables. This article is focused on the teacher and on his/her considerations about both cultural environment (his/her own and his/her pupils'), and the different value choices operating in the educational process. The teacher must help his/her pupils achieve their moral autonomy so that they can organise a personal project of life regarding their human nature.

Key words: Culture, value system, happiness, hope, coherence, critical spirit, anthropology, moral autonomy, project of life.

Jorge Mendoza Valdebenito. Profesor Normalista; Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Licenciado en Ciencias del Desarrollo. Docente Instituto de Ciencias Religiosas, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Correo electrónico: jmendoza@ucv.cl

Abocarse a la formación valórica, en cualquiera de los ámbitos en que ella se realiza, implica tomar conciencia de la complejidad del tema y de los factores involucrados. En primer lugar, tomar conciencia y conocimiento de la amplia discusión axiológica (Bravo, 1998; Dujovne, 1959, Hessen, 1959) en sí misma, que aún no es del todo conclusiva en sus aspectos sociológicos, aun cuando sí parece serlo en las corrientes filosóficas y teológicas. Así, mientras para algunos no es más que un elemento de la socialización (Imaz, 1997) propia de cada grupo humano y de su cultura particular, para otros es la forma, más o menos sutil, en que los grupos dominantes mantienen su posición de poder dentro de la sociedad correspondiente.

Desde las visiones filosóficas y teológicas el tema también resulta complejo. Dependiendo de la visión antropológica que sustenten desglosarán un sistema y una escala de valores que se dará por absoluta y correspondiente a la naturaleza propiamente humana. Hay en esto, obviamente, una cierta afirmación dogmática que dificulta la discusión respecto de la verdad sobre el hombre y su vida con otros, especialmente cuando el "otro" pasa a ser un algo accidental y no un constitutivo esencial de la vida personal. En general, el tema valórico, desde estas perspectivas, se reduce al cumplimiento de los mismos sin admitir un mayor cuestionamiento, ya que son una deducción lógica del concepto antropológico del cual se deriva el sistema valórico, y terminan encerrando a cada persona en un cumplimiento intimista de los mismos.

Por otra parte, también debemos mirar la complejidad y la variabilidad que se da al respecto en la vida social misma en que nos desarrollamos como personas. Resulta innegable que en ella concurren diversos actores, instancias y estructuras que tienden a influir en cada uno de los miembros de la sociedad. Una estructura social especialmente importante, por su gran peso en las decisiones personales, es la cultura. Resulta imposible obviar el tema si se quiere verdaderamente abordar el tema de la formación valórica en la escuela. La cultura da un sesgo siempre particular a cada centro educacional, tanto sea que se considere el medio ambiente del que provienen cada uno de los actores involucrados, como desde la desiderata del proyecto educacional y, dentro de él, de la visión particular de cada educador.

EL PROFESOR Y SU ENTORNO CULTURAL

A lo largo de la historia los seres humanos tenemos un factor recurrente que nos hermana en el tiempo y en la geografía: el preguntar. Nos hacemos preguntas que han sido, son y seguirán siendo fundamentales para definir nuestra vida, porque son las interrogantes sobre el sentido de nuestra existencia (Juan Pablo II, 1998; Kentenich, 1993). Las respuestas que satisfacen esta inquietud respecto de nuestra identidad y nuestro destino generalmente no pueden ser elaboradas a partir de la sola experiencia de quien las formula, sino que debe recurrir a un saber acumulado

a través del tiempo. Esta es, entonces, la función central de cualquier cultura: facilitar los elementos que permitan a los miembros de una sociedad encontrar, en forma personal, una respuesta que dé satisfacción a su necesidad de sentido, de justificar la existencia y de armonizar las vicisitudes de la vida con la esperanza que nos anima.

El preguntar es, entonces, una actividad que nos ocupa y nos preocupa y que, por lo mismo, genera una angustia que tiende a ser evitada. Así, en algunos casos se ignora la pregunta, y en otros se tiende a sacralizar las respuestas para evitar tanto el esfuerzo como la angustia. Si tenemos respuestas es que en algún momento hicimos las preguntas correspondientes. El que, socialmente, hayamos olvidado las preguntas para quedarnos sólo con las respuestas sólo indica que las soluciones o las respuestas tuvieron tal valor que las hemos integrado en la riqueza de nuestra cultura. Sin embargo, siempre seremos urgidos a volver a las preguntas originales para ver con nuevos ojos las respuestas que hemos ritualizado.

El conocer otras respuestas a las mismas interrogantes, que cada generación y cada hombre vuelve a hacerse, no constituye de por sí la respuesta personal que cada uno de nosotros necesita. Las respuestas de otros hombres, pensadores, filósofos, santos, nos dan pistas valiosas, pero no llegan a constituirse por sí solas en las respuestas que necesitamos. Ningún hombre está eximido de tener que elaborar sus propias respuestas, sus propias opciones. El hecho que los adultos de una sociedad ya sepan cómo caminar no exime a los infantes de tener que pasar por el mismo proceso de aprender a caminar. Lo mismo ocurre, cambiando las proporciones e implicancias, respecto de los valores.

Para la sociedad el que cada generación deba volver a repensar y a cuestionar las respuestas que le dan certezas, tiene un costo en esfuerzo y en reconocer en ellas la precariedad que les es propia. La tentación de sacralizar las respuestas, para garantizar la estabilidad, más bien suele tener el efecto de ritualizarlas y así exponerlas a no tener la capacidad de responder a los nuevos desafíos que debe enfrentar ineludiblemente en el avance de la historia.

En la propuesta cultural es de central importancia el tema axiológico, pues son los valores los que dan significado y orientan la toma de decisiones sobre la propia vida (Laghi, 1997). Sin embargo, luego de esta primera afirmación, surgen otras interrogantes sobre el papel que ellos juegan, ya que se involucran otras cuestiones como la libertad, la independencia, la autonomía, la universalidad de los valores y la transmisión y educación en los mismos. Entonces, la pregunta se puede formular en torno a dos ejes que, de diversas maneras nos remiten al inicio de esta exposición: si los valores son una cuestión individual por la que cada "yo", en soledad, trata de discernir lo que es bueno o malo para nuestra vida o si, por el contrario, los demás, especialmente la sociedad y su propuesta cultural, tienen un papel en las opciones valóricas y en las decisiones personales.

Una primera aproximación a este tema, tratando de ser prudentes y al mismo tiempo realistas, nos indica que en términos concretos se da una conjugación de ambas perspectivas. Si bien es cierto que una persona realmente autónoma deberá definir su escala de valores, no es menos cierto que los valores culturales también son un dato concreto que no se puede obviar. De hecho, la cultura se dinamiza en torno a sistemas de valores que tensionan a sus miembros entre un estado actual y un ideal de comportamiento aún no alcanzado. En este entendido los valores culturales se presentan como bienes que el conjunto social presenta a sus miembros como deseables, dignos de opción y de preferencia, desde la óptica del grupo social que los proclama. Desde esta proposición se pueden desprender normas prácticas para que los anhelos, deseos, esperanzas, comportamientos y actitudes concretas y los juicios sobre el actuar personal e individual, como sobre los rumbos de la sociedad misma, tengan un sentido comunitario al mismo tiempo que personal (Carrier, 1994).

Un problema respecto de los valores dominantes en una sociedad tiene que ver con la forma en que se accede a ellos, por una parte, y cómo son aceptados y perpetuados en cada individuo, por otra. La cuestión hace referencia a la emocionalidad versus la racionalidad. El punto tiene aspectos que hacen un reconocimiento a la constitución de la persona humana, en tanto ser pluridimensional y, por lo tanto, irreducible a la sola dimensión racional. Los anhelos, esperanzas, deseos no nacen únicamente de un proceso racional –aunque sí pueden serlo– sino que la mayor parte de las veces se originan en sentimientos y afectos que, por ejemplo, potencian la figura de una autoridad como aval suficiente para darle un peso específico a un sistema de valores. Tal es el caso del origen familiar de varias de nuestras preferencias en este tema, o de la pertenencia a una religión, como es el caso de varios sistemas de valores.

EL PROFESOR Y SUS ALUMNOS

Estas primeras consideraciones nos permiten situarnos ante el problema específico del profesor frente a la formación valórica de sus alumnos. Indudablemente que no puede omitir que se enfrenta a una cultura prevaleciente, así como a subculturas de origen de sus alumnos, vale decir, que deberá estar atento tanto a una cultura más amplia, de la que él mismo es parte, como de culturas familiares, o de otro orden, a las que no necesariamente pertenece. Todas ellas, en mayor o menor medida, han hecho ya su propia labor de socialización de valores, escalas de los mismos y de conductas y comportamientos que se entienden acordes con ellas. En este entendido requiere de una formación que le permita comprender las funciones que la cultura asume respecto de la sociedad: en primer lugar, que la cultura es generadora de mundos de comprensión de la realidad, con lenguajes y categorías propias que permiten a sus miembros orientarse en los hechos sociales; en segundo lugar, que ella permite una sintaxis, una forma de relacionarse con los demás para salvar la

soledad radical en que nos encontramos cuando no se comparte ni el lenguaje, ni las categorías, ni los usos de un grupo humano. Todo lo anterior lleva a otras dos funciones de la cultura que conforman sus aspectos más centrales; por una parte, el conjunto de valores predominantes que ha dado en llamarse “alma de los pueblos” y, ligada a ella, la búsqueda y transmisión de un sentido de la vida, en cuanto sea una explicación que permita entender la fragilidad de la vida en términos de futuro y esperanza.

La vida tiene un carácter utópico, la imaginación de un nuevo hogar que nos incentiva a su construcción. La esperanza no tiene sentido si no podemos incidir en el diseño del futuro, no para determinarlo, sino para legar nuestro aporte. Dejar espacios a la imaginación permite esclarecer los criterios de juicio respecto de nuestro propio obrar. Si no tenemos la capacidad de anticipar la vida que queremos difícilmente podremos tener los criterios necesarios para orientar nuestros juicios y nuestras acciones. Imaginar es pensar en aquellas cosas valiosas que quisiéramos para nuestras vidas y las de nuestros semejantes. Los valores en este sentido son dinamizadores de la vida personal y social y se transmiten a través de la cultura que recibimos y que, al mismo tiempo, vamos conformando.

En un segundo momento la otra tarea de un educador es tener un espíritu crítico que le permita el discernimiento de los valores imperantes en la sociedad a la que pertenece, más allá de que él mismo pueda o no compartirlos emocionalmente. Cuando nos referimos al espíritu crítico estamos diciendo aquella cualidad que le permita objetivar racionalmente las razones por las cuales se vive en un lugar y momento histórico determinados. Normalmente suele ser relativamente fácil ponerse en esta actitud cuando se habla de culturas ajenas a la cual uno pertenece, pero es una tarea ardua cuando se trata de la propia.

Salvadas estas dos primeras consideraciones, es el momento de abocarse a las características que describen al profesor en su función como “formador en valores”. Al respecto no está de más el considerarlo no sólo como una función pedagógica en lo académico, sino que ampliar la mirada hacia su función social. Desde esta perspectiva el profesor es una suerte de puente entre el legado cultural, o tradición, y los nuevos miembros de la sociedad que deben ser culturizados, introducidos en una forma de comprender, de valorar y de actuar. En esta misma línea no está de más el considerar los valores que conforman al educador mismo.

Por una parte, debe tener conciencia de sus propios valores y de su escala de valores en todas las dimensiones en que ellos se hacen operantes en la toma de decisiones. Sus valores, indistinto por ahora cuál sea su origen, constituyen su identidad. A nadie se le puede pedir que renuncie a su identidad, ella es constitutiva de cada ser humano. Lo que sí es lícito es que cada profesor y cada institución que lo integra en un proyecto educacional tengan la transparencia y la honestidad de hacer presentes lo que se espera en el aspecto valórico, por parte de la institución, y lo que efectivamente puede ofrecer y aportar el profesor. El profesor va

hacia sus alumnos no sólo con una dotación de conocimientos que busca entregar, sino que va también con su alma desnuda. Sus valores, o desvalores, estarán presentes en cada momento de su enseñanza, tal como lo está su masculinidad o feminidad según sea el caso. En el aula no caben los dobleces ni los fingimientos; los alumnos son capaces de leer las contradicciones entre el discurso y la vida concreta.

Esta consideración nos lleva a hacer una distinción entre dos conceptos: el *profesor* y el *maestro*. Aunque ambos se aplican indistintamente a los pedagogos, no puedo menos que, por mi formación religiosa, evitar que se me aplique el segundo. Si bien todos quienes tenemos el título pedagógico somos profesores reconocidos como tales por la sociedad, no estimo que merezcamos el que se nos diga maestro. Creo que estamos siempre en vías de ser maestros y, seguramente, a más de alguno se le puede reconocer esa calidad, pero no es algo que podamos proclamar de nosotros mismos. El profesor entrega materias, evalúa según logros; en el caso de los temas valóricos podrá entregar taxonomías y explicar los problemas axiológicos, pero sus educandos seguirán siendo alumnos más o menos aplicados. El maestro, en cambio, es quien invita a vivir, es capaz de motivar para alcanzar logros personales que no necesitan de una medición para ser importantes en la vida de sus, ya no alumnos, sino discípulos. El profesor instruye, el maestro enseña a vivir, a tener razones valederas para vivir. El profesor es la erudición, el maestro la sabiduría.

Sin embargo, el educador, síntesis del profesor y del maestro que busca ser, no es un mero transmisor de sus propios valores o de los valores socialmente aceptados en su cultura. Su labor fundamental es lograr la autonomía de sus educandos. Tal vez no sean los mismos valores que él profesa los que motivaran a sus alumnos, sino su ejemplo de coherencia y de valentía para aceptar las consecuencias de sus opciones morales. En su labor docente va mostrando su propia humanidad, su propia tensión hacia una perfección y un cumplimiento de su ser como meta siempre por alcanzar. Se transforma así en un testimonio patente pero, al mismo tiempo, silencioso de la vida. Pero, por otra parte, también es una persona que no duda al momento de poner en común sus propias argumentaciones valóricas. No niega que tiene valores, tampoco niega que tiene dudas respecto de otros que le presenta la sociedad y tampoco niega la existencia de otras escalas o sistemas de valores que no comparte. Acepta que estos son los datos de una realidad en la que debe ejercer su arte.

Ante este planteamiento resulta legítimo preguntarse si al mostrar y argumentar sobre los propios valores no se está imponiendo a los educandos un modelo de ellos que se sustenta sobre la autoridad de que goza el educador. Evidentemente esto puede ocurrir, más que nada dependiendo de la actitud que tenga el pedagogo. Si su escala de valores es producto de una reacción, o de una inseguridad frente a un mundo que entiende como amenazante, le resultará natural el tender a imponerla y a no aceptar argumentaciones que pueden socavar su pretendida seguridad. No

pocas veces los valores que proclaman algunas personas, o instituciones, son más bien un mecanismo de defensa ante la sociedad que un convencimiento profundo de su bondad.

Retomando el tema del educador en el asunto valórico es menester tener presente que los valores no tienen una dimensión exclusivamente intimista, sino que tiene una fuerte dimensión intersubjetiva. Por una parte, nos permiten interactuar y generar sinergia y, por otra, no podemos omitir que nuestras propias acciones a partir de los valores que profesamos y que estructuran nuestra vida, tiene repercusiones sobre los demás. Lo mismo cuando se mira desde la posición inversa: los valores que profesan o que omiten los demás afectan mi vida. De ahí, entonces, que el educador debe considerar sus propios valores como parte de su labor, como también los valores con los que viven sus educandos. La cultura, en tanto alma de los pueblos que se expresa en los valores considerados como tales no son simplemente como los gustos o preferencias individuales que no afectan a los demás, sino que tienen una función de concordancia social.

También debe considerar dentro de su labor, pero especialmente en su reflexión, el nexo necesario entre cada valor y la verdad del ser humano (Juan Pablo II, 1993). Un conocimiento más acabado de la antropología se hace indispensable para lograr hacer coincidir las certezas que se quieren transmitir con la verdad efectiva de la naturaleza humana. Nuevamente nos encontramos con una serie de problemas que no están precisamente en su etapa conclusiva, ya que también se dan visiones diversas y con las mismas características que mencionábamos al inicio de este artículo. Las ciencias humanas aún buscan describir empíricamente al hombre, especialmente las antropologías y las sociologías, y de otra parte se pueden encontrar afirmaciones taxativas desde la ciencia filosófica y teológica. Sin embargo, más allá de la posibilidad práctica de que cada profesor agote por sí mismo la exploración del tema, cuestión a todas luces sumamente difícil, si debe al menos tener conciencia de este otro ámbito de problemas, interrogantes y no pocas contradicciones. Pero también se deben tener en cuenta los aspectos en los cuales se da un cierto consenso universal, como lo es el respeto a la persona humana y lo que se deriva de esta afirmación.

No menos importante es la pregunta respecto de cuál profesor es el que debe asumir la labor de formar en valores. Una primera respuesta es que todos participan, consciente o inconscientemente, en este proceso de formación valórica de los alumnos de un establecimiento educacional, lo mismo que lo hacen todos los miembros de un grupo familiar. De aquí se desprende que, indistinto de cual sea la disciplina que cada cual tiene a su cargo, va transmitiendo valores o desvalores con sus actitudes y comportamientos cotidianos. Esta constatación nos remite a la responsabilidad que tenemos incluso en nuestros menores gestos. También es necesario considerar, en esta perspectiva, el rol de los directivos de los establecimientos educacionales, tanto en lo que se refiere a su propio testimonio, como en la responsa-

bilidad por la elaboración de un plan de trabajo específico dentro del proyecto educacional propio. En esto último resulta evidente que por formación disciplinaria tendrán más participación los profesores del área religiosa y filosófica, pero con la clara conciencia que no son los únicos responsables de este aspecto.

Tanto el directivo educacional como cada profesor tienen la obligación ética de ser verdaderos líderes en sus respectivos ámbitos de responsabilidad y de acción. El líder no es el que ordena sino el que es capaz de entusiasmar a quienes están en su entorno, de motivar para lograr objetivos compartidos porque han sido fruto del convencimiento, no de la imposición. Liderar significa antes principalmente el invitar a participar de un mundo en el que todos quieran ser responsables del mismo, con conciencia de aquello que se quiere obtener.

Todas las instituciones humanas, desde las más pequeñas hasta las más grandes, desde el ámbito familiar hasta los Estados y agrupaciones de Estados, pasando evidentemente por las instituciones escolares, requieren para el cumplimiento de sus propósitos de personas que asuman su conducción y que tengan la capacidad de aunar las voluntades para el logro de determinadas metas. La vida social, en cualquiera de sus ámbitos no funciona por instinto natural, como lo pueden hacer las abejas de un panal u otro tipo de agrupaciones nacidas de la sola necesidad de satisfacer algún tipo de requerimiento (protección, obtención de alimentos, procreación, por mencionar algunos motivos), sino que requiere de aquella parte diferenciadora de lo propiamente humano, la capacidad espiritual e intelectual. Aquí es donde surge la figura del líder, que no necesariamente corresponde con quien tiene el poder ejecutivo, para darle forma y contenido al emprendimiento social y para motivar a sus miembros.

Una de sus principales responsabilidades es el arte de activar la sinergia de un grupo en torno a metas claramente reconocidas. No es un ser solitario sino una persona que es capaz de considerar a cada uno de los que están bajo su cuidado y responsabilidad en su dignidad personal. No es, entonces, el sólo hecho de tener la capacidad de mandar lo que hace a un líder, sino su capacidad de conciliar tanto los propósitos del emprendimiento que tiene a su cargo como las necesidades y proyectos personales de quienes participan en un momento dado del mismo desafío. En el caso particular de los establecimientos educacionales, en los diferentes grados de los mismos, los actores son tanto los alumnos, sus educadores, sus familias, la dirección, como el medio ambiente social en que se desempeñan.

Las responsabilidades ético-morales del líder están referidas, entonces, a dos ámbitos que concurren simultáneamente en su labor: por una parte debe cuidar la finalidad, los medios y las consecuencias de sus decisiones en el conjunto de la sociedad y, por otra, mirar al conjunto de personas sobre las que tiene directa responsabilidad, incluyéndose a sí mismo. Es entonces una tarea compleja que no puede ser abordada desde una sola perspectiva, sino que requiere necesariamente del concurso de todos los actores involucrados que se señalan más arriba.

LA AUTONOMÍA MORAL: TAREA DEL EDUCADOR

Resta, a esta altura, examinar cuál es en definitiva el propósito final de la formación valórica. Con todo lo ya dicho se puede desprender que no se trata de una asignatura o una disciplina más que los alumnos deben incorporar en su bagaje de conocimientos. Se trata más bien de una cuestión vivencial en la que se juega el sentido de la vida y la felicidad (Lewis, 1998). Los valores son el eje estructurante de nuestras vidas y su importancia es capital en la toma de las decisiones morales que tomamos en búsqueda de nuestra felicidad y de quienes están en nuestros entornos cercanos o lejanos. Dado que la felicidad no tiene una sola y única expresión, sino que es el resultado de la conjugación de las características personales con las esperanzas de futuro, cada persona debe estructurar su propio proyecto de vida con la debida consideración de sus capacidades (Isaacs, 2000), necesidades, deseos y anhelos, como también de las posibilidades concretas de realización.

Al elaborar el proyecto de vida es de suma importancia considerar los valores que se quieren realizar en ella. Los valores permiten priorizar las opciones a las que debemos enfrentarnos cuando la vida nos plantea disyuntivas en las que se debe optar entre dos o más aspectos importantes en nuestras vidas sabiendo que, en no pocos casos, resultan excluyentes entre sí por la incapacidad de realizarlos simultáneamente. De allí la importancia de la autonomía que debe ser educada y fomentada en los educandos. No se trata de la imposición de un proyecto de vida o de una escala de valores predeterminada; tampoco a la inversa de abandonarlos en una autarquía que signifique incluir tanto valores como desvalores en ese proyecto personal.

La autonomía no es la independencia absoluta, como si cada cual viviera en la absoluta soledad, sino que consiste en la capacidad de resolver los conflictos de carácter ético desde los valores que se han internalizado hasta el punto de convertirse en parte constitutiva de la vida. De ahí que frente a los mismos conflictos pueden haber diversas soluciones según las personas y sus circunstancias, soluciones que éticamente pueden ser tan válidas unas como otras de conformidad a la coherencia que tengan con los proyectos personales de quienes las toman. Para más de alguien lo dicho aquí puede sonarle a "relativismo moral", sin embargo, se trata no de que cualquier presunto valor sea verdadero, especialmente aquellos referidos a connotaciones sociales o ideológicas, sino más bien de cómo cada persona toma opciones tan válidas en su proyecto de vida como lo pueden ser el celibato o el matrimonio, una profesión u otra.

El educador debe contribuir, en este aspecto, en lo que se denomina una "clarificación de valores" (Ferreirós, 1997), vale decir, propiciar una discusión en que sus educandos no sólo den prueba de conocer teóricamente los valores que el sistema o sus profesores les proponen, sino que sean capaces de mirar sus propias adhesiones con espíritu crítico en el contraste con las propuestas sociales o religiosas. Significa que debe propiciarse la introspección para evidenciar el fondo valórico

no siempre consciente que cada cual tiene. Nuevamente nos encontramos con un hecho concreto que no podemos ignorar: nuestros alumnos ya vienen con una estructura valórica adquirida en sus culturas de origen. No se trata de avasallarlos con una argumentación que sólo muestre sus errores conceptuales, sino de una metodología que les permita el cuestionamiento constante pero, también, el compromiso vital con los valores que profesan y la necesaria coherencia de vida.

La autonomía moral, entendida ahora no como autarquía o prescindencia de los entornos, debe ser pensada en al menos tres niveles simultáneos. El primer nivel tiene relación con la persona misma en cuanto se busca desarrollar en ella tanto el discernimiento como el sentido crítico y, al mismo tiempo, la aceptación de una responsabilidad consigo misma que le permita un verdadero amarse y comprometerse con el destino de su vida. Un segundo nivel, o ámbito, es el de las relaciones interpersonales en que aparece la figura del prójimo como el "otro" que nos lleva al ejercicio de la caridad. En este ámbito es donde aparecen los vínculos y la constitución de comunidades alentadas por valores compartidos. Las instituciones educativas deberían aspirar precisamente a constituirse en comunidades educativas. Finalmente, en un tercer nivel o ámbito, aparecen las estructuras sociales en las que debemos vivir. En este campo se debe propiciar el compromiso para evitar la indiferencia y el ensimismamiento frente a la realidad social y sus problemas.

No se trata solamente de un ejercicio de carácter intelectual, obviamente necesario y en una complejidad progresiva en el transcurso de la edad, sino más bien de las oportunidades de poner en práctica, en la vida cotidiana, aquellos valores y virtudes que se quieren cultivar. En este aspecto entra en juego la creatividad de los docentes para brindar oportunidades, sea de sensibilización como de concreciones, para llevar a cabo una auténtica formación valórica que no sólo se quede en declaraciones de intenciones, sino que sea efectiva. No está demás citar un viejo adagio, aplicable obviamente a los educadores que dice: "la palabra mueve; el ejemplo arrastra", ya que cualquier teoría al respecto será finalmente vacua si no hay una coherencia del educador que dé testimonio de aquello que quiere comunicar a sus educandos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bravo, N. (1998). Valores humanos. Por la senda de una ética cotidiana, págs. 7-9. Santiago de Chile: Red Internacional del Libro.
- Carrier, H. (1994). Diccionario de la cultura. Navarra: Verbo Divino.
- Dujovne, L. (1959). Teoría de los valores y filosofía de la historia. Buenos Aires: Paidós.
- Ferreirós, P. (1997). Las concepciones actuales de Educación Moral. Aportación desde la perspectiva cristiana, págs. 61-93, en *Educación en valores*, Abilio de Gregorio et al. Madrid: PPC Editorial.

- Hessen, J. (1959). Tratado de Filosofía, tomo II, Teoría de los valores, págs. 18-45. Buenos Aires, Sudamericana.
- Imaz, J. (1997). Una radiografía de la sociedad española actual, pág. 9, en *Educación en valores*, Abilio de Gregorio et al. Madrid: PPC Editorial.
- Isaacs, D. (2000). La educación de las virtudes humanas y su evaluación. Navarra: Eunsa.
- Juan Pablo II (1993). *Veritatis Splendor*, N° 32, 62 y 99.
- Juan Pablo II (1998). *Fides et ratio*, N°1.
- Kentenich, J. (1993). La educación en un cambio de época. Santiago de Chile: Editorial Schönstatt.
- Laghi, Cardenal Pio (1997). La Nueva Evangelización en el ámbito de los valores, en *Educación en valores*. Madrid: PPC Editorial.
- Lewis, Hunter (1998). *La cuestión de los valores humanos*. España: Gedisa.

TRANSVERSALIDAD¹ EN EL CURRÍCULUM: ¿DE QUÉ VALORES ESTAMOS HABLANDO?

SILVIA REDÓN

RESUMEN

La reflexión de este artículo se vincula al tema de la transversalidad del currículo, referida a una investigación en curso con estudios de caso. El objetivo de este artículo es dar a conocer el primer levantamiento de categorías, producto de observaciones, entrevistas, conversaciones, encuestas en un año de estancia en el campo, indagando en los valores que se transmiten en un centro escolar público primario desde una aproximación naturalista, es decir, "lo que se vive" y "lo que se dice" contrastado con lo oficialmente prescrito en el currículum a través de los Objetivos Fundamentales Transversales declarados por la Reforma Educativa Chilena.

Palabras clave: Transversalidad, discurso oficial, valores, coherencia de vida.

¹ En las diversas latitudes se utiliza el concepto de transversalidad asociado a "temas; ejes; núcleos; objetivos", para aludir al componente axiológico y procedimental del currículum, sin embargo, en el lenguaje anglosajón el concepto de transversalidad no es utilizado literalmente. En Francia y Canadá se califica como transversal a un conjunto de competencias que tienen que ver con actitudes, con la construcción de conceptos fundamentales y con competencias metodológicas generales.

Silvia Redón. Educadora de Párvulos; Magíster en Docencia Universitaria. Candidata a Doctorado en Educación. Docente Escuela de Pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Correo electrónico: silvia.redon@ucv.cl

CURRICULUM: WHAT VALUES ARE WE TALKING ABOUT?

ABSTRACT

The reflection of this article is about the subject "transversalidad of currículo", referred to an research in course with case studies. The objective of this article, is to present the first rise categories, product of observations, interviews, conversations, surveys in a year of staying on the field, investigating in the values that are transmitted in a public school from a natural approach, is to say "what it is lived" and "what it is said" contrasted with officially prescribed in the curriculum through the Cross-sectional Main targets declared by the Chilean Educational Reform.

Key words: Values, sense of life, official speech.

I. UN RECORRIDO POR EL DISCURSO OFICIAL DEL CURRÍCULO: "LA REFORMA EDUCACIONAL EN CHILE Y LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES"

La transversalidad del currículo es un tema muy debatido y trabajado en nuestro país a la luz de la reforma, en los diferentes niveles educativos. Desde la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, 1990-CHILE) en que las finalidades de la Educación chilena están expresadas en forma valórica, hasta la declaración de los Objetivos Fundamentales Transversales para cada tramo educativo, entendidos como el "corazón de la reforma".

Entenderemos por OFT (Objetivos Fundamentales Transversales) la intencionalidad pedagógica que pretende desarrollar competencias en los ámbitos axiológicos, estrategias procedimentales, actitudinales y del desarrollo del pensamiento, las que debieran estar presentes en todos los elementos que componen la compleja tela que envuelve al proceso educativo denominado currículo. En los OFT (Objetivos Fundamentales Transversales), emergen valores que debieran estar presentes en los ámbitos del "ser" y "saber convivir". En la dimensión del "ser", se alude a la construcción de identidad, valores vinculados con toma de conciencia personal. ¿Qué significa toma de conciencia personal? Construcción de la identidad: auto-conocimiento, auto-aceptación, contacto amoroso consigo mismo, auto-cuidado, claridad de metas y valores, autonomía, cuestionamiento crítico de imposiciones, introyecciones, estereotipos sociales y culturales. En la dimensión del "saber convivir" se hace referencia a la toma de conciencia social. ¿Qué entenderemos por toma de conciencia social? Construcción de ciudadanía: sensibilidad y adhesión a los valores democráticos de justicia, solidaridad, igualdad de oportunidades, integración, respeto a la diversidad, tolerancia, contacto amoroso con los otros, compromiso de transformación social y agente de cambios por construir desde la educación una sociedad mejor.

Estos postulados ministeriales pertinentes al discurso oficial se ubican en la dimensión teórica del currículo prescrito, vale entonces preguntarse: ¿Qué gra-

dos de congruencia se perciben entre lo que se manifiesta por decreto y lo que transita por la vida? ¿Qué niveles de coherencia se aprecian entre lo que el docente "es" y lo que el docente "hace", "dice" o enseña? ¿Cómo se "significan en la vida estas ideas ministeriales? ¿Cómo se transmiten estos valores o logran estar presentes en la vida que surge de las relaciones de los unos con los otros en el centro escolar? ¿A qué valores nos referimos? ¿Qué conciencia tienen los docentes? ¿Cómo se viven estas dimensiones? ¿Qué sucede en los centros respecto a la cultura que han construido en torno a los valores?

La realización de actividades, experiencias conducentes al logro de los objetivos transversales en la sala de clases son un terreno complejo y una realidad importante por conocer y comprender desde la vida, ya que plantean procesos de aprendizajes que atañen a los valores, a la dimensión emocional y personal-social de los involucrados, por tanto se pone sobre el tapete un mundo particularmente complejo y sensible, vinculado a la apropiación diversa que cada integrante hace de los valores desde sus experiencias familiares afectivas, historias de vida, creencias, arrollada por una práctica pedagógica, que no siempre coincide con la diversidad compleja que trae cada persona del centro escolar en la herencia, adhesión y vivencia de dichos valores.

La escuela como "comunidad Moral" (Cullen, 1999; Fernández Enguita, 2001; Gimeno Sacristán, 2001; Giroux, 2001) es espacio de socialización en la humanización de esta cultura global:

"No nos hablan ya de pueblo elegido, de una raza superior ni de un grupo privilegiado sino de derechos humanos, igualdad entre los hombres, dioses de todos, sujetos autónomos por ser racionales y morales, etcétera. Salvo que se adopte abiertamente una perspectiva sexista, clasista, racista o imperialista, todo lo que decimos para sostener la idea de la igualdad o la dignidad de nuestros conciudadanos puede considerarse válido para cualquier ser humano..." (Fernández Enguita, 2001:59).

Esta dimensión moral contenida en los objetivos transversales, complementa y enriquece la racionalidad curricular técnica-instrumental, falsamente neutra en su dimensión valórica:

"Podemos referirnos a este proceso de tecnificación como a **"la industrialización de la educación"**². Este proceso tiende a conducir hacia un modo industrial de producción de personas educadas, que están bien preparadas

² La negrilla es de mi autoría, ya que en el texto original el autor lo resalta en cursiva. En los Hand-Book of Teachers of Teaching del año 1997, editados en español el año 2000, en el tomo III, se aborda con profundidad la problemática de la tecnificación en el currículo, como imposiciones del Estado el cual maneja un concepto de calidad sustentado en las normas ISO.

para entrar en el mercado del trabajo, y en el que las tasas de entrada y salida, la estandarización, la eficiencia y la economía, se convierten en los principios rectores. En un ambiente así, los alumnos se convierten en objetos sujetos a un proceso estandarizado denominado "educación". A su vez, se tiende a considerar a los profesores como técnicos que ejecutan un currículum prescrito de un modo establecido (Biddle, Good, Goodson: 1997: 24, III).

La transversalidad le exige al currículum explicitar su dimensión axiológica y denunciar los valores que inspiran a sus prácticas. En este contexto de diversas racionalidades curriculares y por consiguiente en la hegemonía curricular de tecnificación en la educación, surge la demanda y creciente atención gubernamental hacia la educación de los valores:

"Por ejemplo, durante una sesión de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación hubo una discusión en profundidad sobre los métodos que han de utilizarse para enseñar a los jóvenes a luchar por los valores democráticos" (Biddle, Good, Goodson: 1997: 24, III).

Un elemento importante de análisis con relación a investigaciones realizadas en nuestro país³, se vincula con la reciente publicación del informe: "Desarrollo Humano en Chile" realizado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Este libro publicado recientemente (2002) pretende significar la cultura que hemos construido los chilenos desde los cuestionamientos: ¿Quiénes somos los chilenos? ¿Cómo se desenvuelve la convivencia y los modos de vida de "nosotros"? En diferentes dimensiones: Identidad, sociabilidad, mercado y consumo, trabajo, política, recreación, medios de comunicación, diversidad étnica, educación y cultura cívica. Especialmente en esta reflexión aludimos a los contenidos del capítulo que hacen referencia a la educación y los valores ciudadanos, en el que las encuestas señalan: "...En los grupos etarios más jóvenes (18-24; 25-34 años) una gran mayoría percibe a la escuela como fuente de conocimientos útiles para la vida laboral y no como fuente de valores ciudadanos" (2002: 129). Según los países que participaron en el estudio de la IEA: 2000 (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) plantea que la educación cívica, para que incorpore la complejidad actual del ejercicio de la ciudadanía, debe ser multidisciplinaria, participativa, inter-activa, relacionada con la vida, llevada a cabo

³ En nuestro país en el último Seminario de Reforma Educacional chilena-2002, convocado por la Asociación Chilena de Currículum, Ministerio de Educación, Universidad Católica de Valparaíso y Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, el tema de los valores fue reiterativo en las ponencias centrales, en torno a un currículum que debe acentuar el trabajo con las dimensiones del "ser" y "saber convivir" de los valores democráticos.

en un ambiente no autoritario, enterada de los desafíos de la diversidad social y con la colaboración de los padres y la comunidad, junto a la escuela. Además asume que todo el currículum, la sala de clases, la vida cotidiana en la escuela y el clima de ésta deben estar integrados a estos objetivos.

II. UN RECORRIDO POR LA VIDA: "UNA ESCUELA PRIMARIA..."

Nos introduciremos en este apartado en las páginas de la vida, la práctica y su insondable sabiduría escondida tras lo sencillo y cotidiano, contrastado con la dimensión de nuestros contextos socio-culturales y curriculares, especialmente desde el tema que nos atañe, el de la transversalidad y su ocupación por educar en valores de identidad y convivencia.

El Diseño de la Investigación en curso, progresiva y emergente, desde una epistemología naturalista con "Estudios de caso" transita dejando huellas en el diario de investigación con más de cien páginas que contienen la vida del centro mirada por la investigadora en 40 visitas desde marzo del año 2003 a diciembre del mismo año.

La especificidad de la información que se ha recogido se detalla en las tablas que se presentan:

Tabla N° 1. Actores

Actores Técnicas	Estudiantes	Apoderados	Docentes
Encuestas	270	--	12
Entrevistas Grupales	Planificadas 4	1	--
	Espontáneas 3	3	2
Entrevistas Individuales	Planificadas -	1	3
	Espontáneas 1	--	4
Registros de Observación.	Aula 35	8 reuniones apoderados	Aula 35
Notas de campo	Otros Recreos 5	Directiva 2	Consejos 12

Tabla N° 2. Documentos

Ministeriales	Escuela	Alumnos	Docentes	Total
Decreto 232	Reglamento evaluación	Diez cuadernos alumnos y alumnas de tercero básico	Libros de clases	
Bases curriculares EPA	Libreta: Reglamento escuela	Trabajos con respecto a la identidad de séptimo básico		
Documentos ministeriales	Proyecto de cultura de Paz			
	Anotaciones libros de clase 4.398			
3 ministeriales	4 Institucionales	20 documentos alumnos	16 libros de clase	43 doc.

La escuela* "ESTRELLA" es una Escuela con cinco mil metros cuadrados, con una población de alumnado de seiscientos alumnos y alumnas y un equipo docente de veinte y cuatro profesores, tres directivos. Este centro educativo pertenece al grupo de escuelas primarias públicas y a un tramo socioeconómico bajo, de alto riesgo o vulnerabilidad. Esta Escuela fue seleccionada para realizar estudios de caso respecto la vivencia de la transversalidad en el currículum, en virtud de constituirse una de las pocas escuelas que en su discurso oficial hacia el Ministerio de Educación declara una misión y un proyecto vinculado con los Objetivos Fundamentales Transversales.

Luego de la negociación, contrato ético, se comenzó con entrevistas espontáneas con los diferentes actores que componen el centro: Directora, Inspectora, Jefe de Unidad Técnico-Programática, Presidenta del Centro de Apoderados, Consejos de Profesores, observaciones de docencia en aula, entrevistas a niños y apoderados. Por otra parte se realizaron cuestionarios masivos de preguntas abiertas a los cursos de 5° a 8° con el propósito de indagar información relativa a qué dicen los niños y niñas con respecto a sus formas de trabajo, sus intereses, sus profesores más significativos en el ámbito "valórico", sus percepciones con respecto a la convivencia.

* El antecedente de identificación de la escuela está adulterado en respeto al principio ético de confidencialidad.

Las categorías emergentes de análisis e interpretación son múltiples, imposible de exponer en este artículo en su totalidad, más aún en la consideración que la investigación no está finalizada, aún no se negocia el informe final con la escuela "Estrella" planificado para abril-mayo del año en curso, por esta razón no se pueden exponer todos los resultados, el artículo que se presenta es un estado de avance que hace reseña sólo a algunas categorías emergentes.

- Exclusión y atropello, ejes de poder autoritarios, verticalistas y jerárquicos en la gestión escolar.
- Formas de "mirarse" que implican "no verse" en el entramado de las relaciones interpersonales, apoderados, alumnos y alumnas, docentes y directivos en una comunidad que no lo es tal y la mayoría de las veces es erróneamente denominada "común-unidad escolar".
- La cultura de "premio-castigo" vehiculizan valores asociados a normas y disciplina "sin sentido" para los estudiantes, haciendo desdibujar el significado de lo que es valioso de cultivar.
- La constatación de un currículum técnico fracturado con la vida y con el "sentido de realidad" que la compone, transforman algunas dimensiones del currículum en una industria mecánica de "hacer por hacer", olvidando la razón de ser del proceso educativo "el sujeto", pues, para este currículum y la racionalidad que le subyace sólo hay objetos y resultados descontextualizados del medio social, personal, emocional, ideológico y político.

Todas estas categorías transmiten valores o contra-valores, que no son precisamente los declarados en el currículum prescrito tales como identidad, inclusión, convivencia, respeto a la diversidad, democracia, participación y ciudadanía, desarrollo del pensamiento crítico y divergente para la construcción y transformación de una nueva sociedad mejor.

Los estudiantes no deciden casi NADA, ni siquiera su lugar de "banco-asiento" en la sala de clases. Todo debe responder a la norma establecida (norma que para muchos de ellos y ellas carece de "sentido"), el pensar diferente, el ritmo diferente, es sancionado en la dinámica cultural de "premio-castigo" y por tanto es expulsado o excluido de un espacio denominado común, pero que no lo es. Las formas metodológicas más utilizadas suelen ser "copiar" de la pizarra, del dictado del profesor/a o del libro de texto. La cultura de la homogeneidad, de la masificación de la conciencia, de estilos, de patrones de comportamiento, de ritmos, es construida desde un currículo técnico y hegemónico del poder del "adulto-docente", el niño-niña es el gran excluido en la construcción del currículum.

Aludo al registro de observación del caso de un alumno que ante su crítica argumentada en respuesta al discurso docente, fue expulsado, sancionado y criticado con el rótulo de "anárquico". Protagonismo, participación en aspectos metodológicos y de contenidos que involucren la diversidad personal-social no se

observan en los registros de aula de estos cursos y se corrobora con el análisis de las respuestas masivas analizadas en las encuestas.

Los estudiantes anhelan espacios de "conversación" de la "vida", detestan la regulación externa a través de la anotación en el libro de la clase y la calificación con carácter punitivo. Los valores que se transmiten en el aula se vinculan con la norma disciplinaria, no previamente consensuada. Les fastidia formarse, escribir todo el día sin poder levantarse de la silla, sin embargo los docentes no conocen los intereses de sus alumnos. Es decir, lo que a los niños les disgusta es precisamente lo que más se realiza en el colegio, esta contradicción de intereses versus "vida" refleja una "no participación" de lo que a los alumnos les motiva en la construcción de la dinámica escolar.

Los docentes desconocen lo que hacen los niños y niñas fuera del colegio, son alumnos/as que siendo infantes deben trabajar en "mercados" a muy pequeña edad, muchos de ellos se hacen cargo del hogar al llegar de la escuela debiendo realizar todas las faenas domésticas y el cuidado de los hermanos menores, pues muchas madres trabajan en domicilio particular y hospitales con horarios que reflejan derechos laborales básicos no respetados.

La promiscuidad, el abuso sexual, el tráfico y consumo de drogas, la violencia intra-familiar, las problemáticas de "subsistencia", no se integran a la sala de clases, no parecen existir, se excluye de un colegio que intenta desde el uniforme, el buzo escolar, los ritos anclados en la tradición y la superficie, igualarse a un colegio subvencionado o particular pagado para "subir de status", mientras los niños/a y sus realidades personales de carencias, de problemáticas severas y profundas, en sus dimensiones emocionales, psíquicas, corporales y básicas para crecer no son atendidas en la cotidianidad, un paisaje excluido, no mirado, no re-conocido por la escuela.

En el discurso oficial sí es evidenciado esta realidad, luego en la cotidianidad del aula, los pasillos, las rutinas se perpetúa el mismo modelo homogéneo: "Todos por igual". Yo diría que en la superficie todo transita como cualquier colegio de la región, tanto de sectores privilegiados económicamente, como de otros vulnerables, y con la dinámica de "habitus"⁴ desde hace cincuenta años atrás, sin embargo le subyace una vida profundamente desigual, brechas "lastimeras" de diferencias de oportunidad en donde lo "igual" es lo más desigual y lo "equitativo" es lo más injusto como mecanismo de exclusión de la vida "real".

⁴ Ver: Bernstein; "El concepto de *habitus* central en la sociología de P. Bourdieu, ha sido definido como un "sistema de disposiciones durable, traspasable, estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, esto es, como principios de generación y estructuración de prácticas y representaciones..." Ver p. Bourdieu. *Outline of a theory of practice*. D. Cambridge University Press, 1977. p. 72. (N. del E.).

La escuela centra su contenido valórico y lo vehiculiza a través de la importancia obsesiva por acatar la "norma", educar para aprender a ser obedientes: ¿La obediencia es un valor?, ¿obedientes para qué y por qué?, ¿que subyace a este objetivo?, ¿cuál es el sentido de la "obediencia"?, preguntas sin responder en la dinámica cotidiana de la escuela, y los alumnos- alumnas terminan por "domesticarse" y "masificarse" como objetos en la no-conciencia de sujetos en una Institución que por excelencia se arroga y le corresponde la responsabilidad de "educar".

La herencia de un curriculum técnico anclado en una epistemología positivista y fruto de una psicología conductista de regulación externa pesan más hoy en la escuela de lo que se quisiera realmente evidenciar y observar. Por otra parte y a la luz del enunciado anterior, se produce una pérdida de sentido de lo que se hace, ausencia de cuestionamientos, ausencia de "toma de conciencia", rutina mecánica del hacer. ¿Por qué hacemos lo que hacemos? La docencia es un trabajo más, en el que hoy se le exige "productividad" y "resultados", como si los alumnos-alumnas fueran piezas homogéneas de la gran máquina y fábrica de la educación para "producir" personas que se amolden al "sistema" sin reclamar, sin pensar, sin oponerse. La cosificación de la conciencia como expresión hegemónica de la razón instrumental (Luekács y Weber en Martínez Bonafé 1998). Se olvida, en este afán por los resultados, que el medio social y personal es emocional, diverso, complejo, contradictorio, dinámico, "humano" y que muchas veces le subyace la desesperanza aprendida de un vestigio de "conciencia" que percibe y sabe perfectamente que no tiene poder sobre el sistema, provocando una gradual pérdida de "sentido" con más agudeza al proceso de la educación.

Entrevistas a niños de octavo básico describen un mundo que no les gusta, que las normas no las entienden, que las determinan sólo los adultos, no les gusta el mundo del "dinero", quisieran un mundo sin dinero, encuentran sin sentido la semana de aniversario del colegio donde según ellos hacen siempre lo mismo. Se aburren. Recuerdan en la semana-aniversario de la "paz", construir palomas de papel sin sentido, no vinculan la paz con las palomas, vinculan la paz con la coherencia, la no violencia, el diálogo y la aceptación e integración de la diversidad de cada cual, en donde nadie sobra y todos caben.

La escuela tiene un proyecto de transversalidad que no penetra la cotidianidad del aula y de los diferentes ámbitos de la cultura escolar. Mejor dicho la escuela no tiene un proyecto, tiene un lema o nombre heredado que la identifica como la "Escuela de la cultura de Paz". Este nombre que otorga identidad "colectiva" se intenta canalizar en la vida escolar a través de la "semana de la paz" con actividades diversas en el centro, que para los niños y niñas, apoderados, docentes no tienen mucho sentido. Los Objetivos Fundamentales Transversales de la Reforma Educacional Chilena son conocidos por los docentes de esta Escuela y abordados con profundidad teórica en sus discursos y narrativas cuando se les solicita explicar: ¿Qué son los Objetivos transversales?, sin embargo la "idea" con su ropaje

retórico se ubica en una dimensión alejada de la vida y del hacer cotidiano. Algo sucede con nuestra cultura docente que fragmenta aquello que pensamos, vivimos, sentimos, decimos y luego hacemos en el aula.

La transversalidad quisiera responder a una racionalidad socio-crítica del currículum con fundamentos éticos de transformación social-personal, identidad-convivencia y participación, como competencias imprescindibles para la formación de ciudadanos en sociedades democráticas multiculturales. Sin embargo el enorme potencial teórico de esta dimensión en la reforma educativa se desdibuja en un espacio escolar en que "lo que decimos no siempre es lo que hacemos" y el contexto socio-político-económico presiona con ciertos valores (o contra-valores) alejados de lo que la transversalidad pregona.

Esta Escuela, no sólo se ha quedado en el "pasado" a través de sus metodologías rancio-técnicas, frontales, memorísticas y repetitivas, sino que además transita por un canal de presiones gubernamentales anclada en "tradiciones", "burocracia", "mediciones-estandarizadas", "resultados", "regulación externa por el mercado" que no ayudan a construir una cultura "con sentido" para los que componen, "desde la vida" de los involucrados, que intente construir valores desde una moral autónoma conducentes a la transformación social-personal en la que se puedan "mirar" y "re-conocer" como legítimos otros, como iguales en humanidad y diversos en multiculturalidad. En esta línea surgen las problemáticas de exclusión versus participación, ejes del poder que subyacen a las formas de "mirarse" en el entramado de las relaciones interpersonales que surgen en una comunidad educativa, que la mayoría de las veces es erróneamente denominada "común-unidad escolar".

III. ALGUNAS IDEAS FINALES VINCULADAS CON NUESTRO CONTEXTO SOCIAL

Los ejes temáticos que se abordan en este artículo, vinculados a la transversalidad en el currículum, que intenta trabajar valores que se transmiten en la dinámica de la escuela a través de las relaciones interpersonales y por ende las formas de reconocernos y mirarnos, no pueden analizarse independientes del contexto social, político, histórico y cultural que nos envuelven.

Nuestro contexto "histórico-espacial" determina la significación del tiempo y el lenguaje con el cual transitamos. Las formas de aproximarnos a la realidad física y social se empapa de incertidumbres y paradojas en los pilares sustanciales de nuestra cultura: ciencia, ética y arte, la que trae por herencia estructuras anquilosadas de pensamiento lineal, absolutista y generalizador en torno a una vida que corre más acelerada que nuestra posibilidad de analizarla, y reflexionar sobre la misma.

Nuestros contextos globalizados, económicos, políticos, la velocidad tecnológica de la informática, la masificación de conciencias televisiva de masmediatización

(Giroux: 2001) inciden en nuestras formas de re-construir la realidad, introyectando una serie de esquemas inconscientes-conscientes, que masifican la conciencia, moldean y condicionan nuestras formas de operar en el mundo. Nuestro contexto posmoderno se caracteriza por dinámicas que responden a racionalidades instrumentales, a una suplantación de la estética por la ética, a un desfundamiento de la racionalidad producto de los cambios y conflictos epistemológicos, provocando cierto relativismo del "todo vale", en el que el ser humano se "cosifica" en la lógica del mercado y se le excluye si es diferente al discurso oficial impuesto. Especialmente se percibe en algunas escuelas, ausencia de espacios de reflexión crítica y toma de conciencia por la integración de la diversidad, en prácticas cada vez más "uniformes" "dictatoriales" "masificantes" en que "no-pensar", "no dis-sentir", "no-cuestionar" reflejan en esta aldea global el mundo feliz que expone Aldous Huxley en su clásica novela "Un mundo feliz".

BIBLIOGRAFÍA

- AYUSTE A.; FLECHA; LÓPEZ PALMA; LLERAS J. (1994). *Planteamientos de pedagogía crítica*. Tercera edición 1999, Barcelona: Graó, Biblioteca de Aula.
- BIDDLE, B.; GOOD, TIL; GOODSON, I. (1997). *International Handbook of Teaching*. Edición en Español "La enseñanza y los profesores", 2000 Tomo I; Tomo II; Tomo III. Barcelona: Paidós.
- BOURDIEU, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba 2003.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. España: Morata.
- CULLEN, C. (1999). *Autonomía, participación ciudadana y cuidado del otro*. Buenos Aires: Eudeba.
- FERNÁNDEZ ENGUITA (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogía de la Esperanza*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. España: Graó, Biblioteca de Aula.
- GIROUX, H. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- IMBERNÓN, B., FLECHA, GIMENO, MCLAREN y otros (1999). *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- MCLAREN, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998). *Trabajar en la Escuela*. Madrid: Niño y Dávila.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. (1999). *Negociación del currículum. La relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid: La Muralla S.A.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DE CHILE (1999). *Curriculum de la Educación Básica*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DE CHILE (2001). "Bases curriculares de la Educación Parvularia".
- P.N.U.D Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2002). "Desarrollo Humano en Chile".
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- STAKE, R.E (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- SOTO, V. (2002). *Políticas, Acciones Curriculares y Reforma de la Educación en Chile* Revista REXE. Volumen 2, N° 3, Enero 2003.
- TADEU DA SILVA, T. (2001). *Espacios de Identidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- TOURAINE, A. (1998). *Igualdad y diversidad*. Fondo de Cultura Económica: Colección Popular, impreso en Brasil el 2000.
- VALLES, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

RETOS EDUCATIVOS DE LA GLOBALIZACIÓN: LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN VALORES

EDISON SANTIBÁÑEZ C.

RESUMEN

Los cambios sociales y culturales de este último tiempo nos llevan a replantearnos la necesidad de formar a los estudiantes de pedagogía, y en general, a toda la comunidad universitaria sólidamente en valores. La formación inicial de los alumnos no puede ser exclusivamente académica, también debe estar enfocada a un contexto más global e integral, donde se desarrollen habilidades y/o capacidades para construir el conocimiento, teniendo siempre presente que son personas humanas y ciudadanos que deben hacer buen uso de su profesión para ponerla al servicio de la comunidad en forma libre, responsable y comprometida. Por lo tanto, y entre otros de los objetivos que debe cumplir la formación en valores en estudiantes de pedagogía, encontramos que la Universidad necesita un buen modelo de docencia universitaria que entregue a sus alumnos una alfabetización ética, espacios de reflexión y de discusión y la resolución de los dilemas éticos involucrados en la profesión.

Palabras clave: Educación, formación universitaria, educación en valores.

EDUCATIONAL CHALLENGES OF THE GLOBALIZATION: THE UNIVERSITY EDUCATION IN VALUES

ABSTRACT

The cultural and social changes of this last time take us to redefine the need to form students of education and, in general, to all the university community, solidly in values. The initial education of the students cannot be exclusively academic, should also be focused to a more global and

Edison Santibáñez Cerda. Doctor en Filosofía y Letras, Ciencias de la Educación. Docente Instituto de Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Correo electrónico: edison.santibanez@ucv.cl

integral context, where they develop abilities and capacities to make the knowledge, having always present that they are human persons and citizens that should do good use of their profession to put it at service of the community, with freedom, responsibility and commitment. Therefore, and among of the other objectives of the education in values in students of education, we find that the University needs a good model of university teaching that give to the students a deep ethic formation, environments of reflection and discussion, and the resolution of the ethical dilemmas involved in the profession.

Key words: Education, university education, values education, ethical and civic education.

1. INTRODUCCIÓN

Las oportunidades que plantea la globalización para la acción educativa al interior de las Universidades son enormes. Una de estas oportunidades es la formación de los estudiantes de pedagogía en el ámbito de la educación en valores. Más aún, cuando los principales cambios sociales y culturales que han venido ocurriendo durante este último tiempo nos indican la necesidad de replantear el debate sobre la necesidad de una sólida formación en este ámbito, no sólo para estudiantes de pedagogía sino también para toda la comunidad universitaria.

Ahora bien, cuestionarse el sentido y el significado que tiene la formación en valores al interior de la Universidad, es también preguntarse cómo queremos que sea el mundo en este nuevo siglo. En otras palabras, es también plantearse el sentido que tiene la formación profesional pedagógica en un contexto más global e integral a los nuevos requerimientos de la sociedad actual. Es decir, la formación de profesionales acordes con el nuevo paradigma social, que desarrollen las habilidades y/o capacidades necesarias para construir el conocimiento que les sea útil y de la forma más significativa posible (Monereo, 2000). Pero también la formación de auténticos ciudadanos que hagan buen uso de su profesionalidad, o sea, profesionales con un sólido conocimiento en el diseño y la puesta en marcha de alternativas laborales humanizadoras y viables desde un punto de vista ético (Cortina, 1997; Martínez y Bujons, 2001).

En este sentido, el papel de las Universidades y las Escuelas de Formación Superior son cruciales. Su tarea, como reconoce la declaración de Bolonia, no se reduce a la formación de buenos técnicos o profesionales, sino también ciudadanos responsables que trabajen por un mundo mejor. Para ello la formación universitaria debe superar el paradigma de la instrucción y pasar al de la educación en sentido global y con pretensión universalista, en el que se desarrollen tanto los contenidos como las capacidades, las actitudes y los valores. Desde otra perspectiva, la formación universitaria debe proporcionar al estudiante el conjunto de conocimientos necesarios para su futuro ejercicio profesional no sólo referido a la formación del carácter intelectual que toda formación universitaria debe procurar, sino también a la formación humanista del estudiante, que le permita a éste aproximarse a los problemas del ser humano en tanto tal y no como simple profesional.

En efecto, la Universidad ha sido, desde sus orígenes, la encargada de formar profesionales y especialistas en diversas áreas del conocimiento, y hoy debería ser también la encargada de la formación de auténticos ciudadanos, responsables y comprometidos éticamente con la realidad social que les rodea (Ortega y Gasset, 1930; Russell, 1930; Morin, 2000, 2001; Martínez, 1998, 2000, 2001; Cortina, 1995, 1997). En este sentido, se trata de la formación de profesionales que construyan de una forma autónoma y estratégica su conocimiento, y la formación de ciudadanos que actúen de forma responsable, libre y comprometida.

Amparados en estas ideas, y de forma más acotada aún, surge la interrogante ¿y cómo debería ser la formación en valores en carreras de tanta relevancia como la profesión docente? Frente a esta pregunta, la primera aproximación general que podemos hacer es que dicha formación plantea, sobre todo en los niveles superiores de la *Formación Inicial Docente*, cuestiones que afectan y posibilitan un debate en torno a conceptos como formación humana, ética, profesional docente, formación ciudadana, moral y valores (Martínez, 2002). Dicho debate al interior de la Universidad plantea ciertos desafíos que no se condicen a la idea de *construcción de la Universidad que pretendemos desarrollar*, como tampoco con la idea de *Construcción de la Identidad Profesional Docente*.

Lo anterior, es decir, el debate que se pretende establecer, no se contradice al modelo de educación en valores que más nos acercaría a una formación integral de los futuros docentes y que apuesta por el modelo que da cuenta no sólo de los aspectos éticos, basados en una moral natural, sino también por el modelo que propone la ética cívica y que plantea como meta colaborar con los estudiantes en el proceso de construcción significativa de los valores mediante dos principios esenciales: autonomía y razón dialógica (Cortina, 1997; Puig y Martínez, 1989). A través de la autonomía se apuesta por los procesos de conocimiento propio, análisis crítico y de toma de conciencia que faciliten la construcción de la personalidad moral del individuo. Y a través de la razón dialógica, el análisis de la incidencia en la esfera pública supone que la persona trata con esas cuestiones a través del diálogo basado en la argumentación, que reconoce los diferentes puntos de vista sobre una misma realidad e intenta acercarse a ellos mediante el entendimiento y la comprensión (Payá, 1997: 186).

2. EL PROBLEMA EN TORNO A LA FORMACIÓN DE VALORES EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA

Educar en valores al profesional de la pedagogía significa encontrar espacios de reflexión tanto individual como colectiva, para que los estudiantes en la Universidad sean capaces de elaborar de forma racional y autónoma los principios de valor, principios que le van a permitir enfrentarse críticamente a la realidad (Buxarrais, 1997: 79). Así, la educación en valores en la formación universitaria en las carre-

ras de pedagogía no puede ser sólo la enseñanza de una disciplina que busque entregar contenidos y fomentar las habilidades del estudiante con respecto a este tópico; por el contrario, lo que se busca lograr a través de esta formación es un enfoque transversal que pueda ser llevado a toda la dimensión humana y profesional del futuro docente. Es decir, por utilizar la terminología del Informe Delors (1996), tiene que ver con el *aprender a ser* y el *aprender a vivir juntos*.

A partir de esta consideración preliminar y, según propone María Rosa Buxarrais (1997: 83-84), los objetivos fundamentales en la formación inicial del docente al interior de la Universidad son que los estudiantes logren, en la medida de lo posible, desarrollar las estructuras universales del juicio moral que guíen su razonamiento moral por principios generales de valor, como la justicia, la libertad, la responsabilidad, etc.; adquieran competencias para dialogar correctamente, que predispongan a la participación democrática y a alcanzar acuerdos justos; construyan una imagen de sí mismos y del tipo de vida que quieren llevar de acuerdo a los valores personales; fomenten y adquieran las capacidades y los conocimientos necesarios para el diálogo crítico y creativo con la realidad; adquieran las habilidades necesarias para hacer coherente el juicio con la acción moral. Junto con ello aventar una forma de ser deseada; reconozcan y asimilen los Valores Universales, clave para entender los Derechos Humanos y los Derechos Ciudadanos; y, por último, comprendan, respeten y construyan normas de convivencia que regulan la vida colectiva, con la intención inequívoca del desarrollo social.

Estos objetivos más allá de justificar la necesidad de una formación en valores en estudiantes de pedagogía, nos llevan a preguntarnos qué pasa hoy al interior de las Universidades en cuanto a la propia formación valórica que entrega la Universidad. Pues, no cabe duda que la formación personal es y será siempre la base de una adecuada enseñanza. Y, aunque resulte paradójico decirlo, dicha formación resulta precaria. "Nuestra experiencia en el marco de la formación del profesorado y, concretamente, en el de educación en valores, hace que constatemos cierta desorientación y perplejidad de los profesores ante este aspecto, principalmente, por su falta de preparación, tanto en el ámbito inicial como permanente" (Buxarrais, 97:8).

En este mismo sentido, es posible plantear que la Universidad no ha sabido mantenerse en el ámbito de los nuevos requerimientos de la nueva configuración social en la que se mueve. Podemos decir que está llegando con retraso a cumplir su papel formativo en el ejercicio de su misión universal, al servicio de la sociedad y la conciencia crítica de los pueblos. Más aún, algunos de los obstáculos que han impedido una formación concreta en el ámbito de los valores y, por consiguiente, en la educación en valores, dicen relación con una actitud de escepticismo del profesorado, en algunos casos con relación a estos temas (más adelante nos detendremos a analizar las razones de ello); la confusión de la materia, porque todavía en bastantes ocasiones relacionamos educación moral y en valores con educación

religiosa (clave para entender en algunos contextos universitarios el rechazo que provoca); la falta de preparación en este tipo de conocimientos por desmotivación y bajo interés (coincidente ello con la falta de profesionalización de algunas carreras y también la falta de formación permanente); la falta de compromiso ético y valórico con la carrera y su objetivo de formación humana (sin más, muchas de las asignaturas en filosofía y antropología de la educación han desaparecido del currículo profesional de algunas carreras); en fin, la falta de cursos de ética profesional o cursos basados solamente en trasplaso de información, que en nada estimulan la conciencia social crítica (Aragoneses, 1996; Buxarrais, 1997).

No obstante, existen aspectos que se van considerando progresivamente propios del ámbito de la preparación y la formación de una carrera. Por eso, comienza a verse este tema como una respuesta adecuada de la Universidad a las necesidades de formación profesional de sus estudiantes, y aún de la misma sociedad. No se trata tanto de reflexionar sobre un nuevo modelo organizativo de Universidad, sino de debatir sobre aquellos temas que influirán de una manera importante en el hecho universitario en este nuevo siglo. En otras palabras, hoy existe clara conciencia de formar profesionales competentes no sólo en lo intelectual, sino además formar auténticos ciudadanos, con un gran sentido de responsabilidad a los problemas sociales y valóricos que afectan nuestro momento actual.

En respuesta a estos requerimientos una de las principales causas de pretender formar así al estudiante universitario y, en especial al estudiante en pedagogía, es una clara intención no sólo de trabajar los valores en su dimensión personal y profesional, sino por sobre todo preparar a este profesional para que realice un trabajo sistemático, serio y responsable con aquellos que le tocará compartir, educar y formar. Con justa razón señala Martínez (1998), que en todas las profesiones, pero especialmente en la de periodista y profesor, la dimensión moral es capital. En efecto, entre otras cosas, el profesor debería tener una buena formación antropológica y humana, una actitud de generosidad y de diálogo, una integridad a prueba de ganar la confianza y encarnar los valores que pretende suscitar en sus estudiantes.

En este sentido, la formación del profesional de la pedagogía del siglo XXI debe corresponder a una formación integral de la persona. Y todo lo que tiene que ver con la persona: ética, moral, valores y sentimientos, etc., debe ser objeto y objetivo de enseñanza y de aprendizaje. El ciudadano del siglo XXI, quizás más que el de otras épocas, va a enfrentarse a retos personales cuyas decisiones influirán en las personas que están a su lado y en las que no están tan cerca (Cortina, 1995, 1997; Morin, 2000; Mayor Zaragoza, 2000).

Ahora bien, aunque resulte paradójico mencionarlo, entre el profesorado universitario es fácil encontrar a quien se sorprende ante la afirmación de que este tipo de formación también corresponde a la Universidad. Anteriormente hablamos de que este es un obstáculo para la formación del estudiante en cursos de ética y

valores en la Universidad. Se argumenta a veces que éstas son funciones y responsabilidades de la familia y de la escuela, pero no de la Universidad. A ello se le suman fuertes críticas que dicen relación con que la formación del estudiante en valores requieren acciones específicas que la Universidad no debe asumir, que la educación valórica es sospechosa de promover algún tipo de adoctrinamiento, por lo que no se considera un contenido legítimo en la enseñanza universitaria, y que no es incumbencia de los profesores universitarios, en todo caso sólo de aquellos que se dedican a la ética o a la filosofía (Martínez, 1998; 2000). Sin embargo, la única respuesta a ello es que la Universidad debe ocuparse de hacer bien su tarea y su misión no sólo es la de instruir y preparar para el ejercicio de una profesión, para la investigación o para la docencia, sino también asumir tareas propiamente humanas y humanizadoras.

Así, y considerando que las acciones de educación en valores son necesarias y se justifican en la formación inicial del docente en la Universidad, las ideas expuestas anteriormente nos llevan a argumentar que no basta con enseñar a un hombre sólo una especialidad. Es esencial que el estudiante adquiera una comprensión de los valores y una profunda afinidad hacia ellos. La idea principal que subyace a este argumento es la formación de una persona armoniosamente desarrollada.

3. LA FORMACIÓN EN VALORES EN LA UNIVERSIDAD

La formación y desarrollo de valores profesionales son entendidos como los valores humanos contextualizados y orientados hacia la profesión; es el proceso de humanizar e intencionar lo social de la profesión en las competencias profesionales. Para la formación docente significa desarrollar la personalidad profesional integral, mediante la modelación del ejercicio profesional en el proceso docente y en toda la vida universitaria para el desarrollo de los futuros modos de actuación profesionales. En otras palabras, es formar un profesional con capacidad para enfrentar el reto de la época contemporánea, con conocimientos científicos y técnicos idóneos, portador de valores humanos para un óptimo desempeño como miembro de la sociedad, con una proyección de vida y laboral que combine las competencias laborales con las cualidades personales.

Así, algunas de las razones que justifican la educación en valores en la formación profesional pedagógica se corresponden con dos objetivos claramente establecidos. En primer lugar, la cuestión no estriba en la mayor o menor información que un profesional posea, sino en los principios y las concepciones que éste posea para comprender a la sociedad y, a través de su profesión humanizar el mundo. En segundo lugar, la formación socio-humanista es parte del desarrollo de la personalidad de un futuro docente, por lo que no puede estar separada ni simplemente añadida al modelo del profesional, sino que es parte intrínseca del desarrollo de valores.

Pues bien, a la luz de las premisas anteriores y tomando de algunos autores las mismas preguntas que les han llevado a investigar esta temática, nos preguntamos, ¿cuál es la mejor manera de intervenir en este sentido sin caer en arbitrariedades ni cruzar límites que deslegitimen nuestro propósito? A nuestro modo de ver la educación en valores en la Universidad a estudiantes de pedagogía sólo es pensable si se parte de la condición básica de que los estudiantes universitarios a los que va dirigida son sujetos moralmente autónomos, racionales y responsables. Se trata de que el futuro docente se comprometa moralmente con su tarea formadora, es decir, no se trata tanto de ser un experto competente, sino de querer serlo y comprometerse a serlo de forma que la acción docente no se limite al hecho de producir ciencia y de transmitirla, sino que sea una acción responsable y con compromiso ético hacia dicho conocimiento (Martínez, 1998; Altarejos, 1998; Derrida, 2002; Naval, 1995).

Como podemos observar, la preocupación por la integración de la dimensión educativa en valores en la formación pedagógica universitaria es una necesidad prioritaria. Sólo por medio de un cambio en la cultura docente del profesorado y de la institución universitaria será posible tal integración valórica. El tratamiento pedagógico de lo valórico en el ámbito universitario no es sólo cuestión de una modificación en el plan de estudios o de la incorporación de una nueva materia. Es, sobre todo, un cambio de perspectiva en relación con lo que hoy representa lograr un buen nivel de formación universitaria, y con lo que debería significar el compromiso con lo público de una Universidad que pretende formar buenos profesionales y buenos ciudadanos.

Ahora bien, una formación universitaria del estudiante de pedagogía en el ámbito de los valores, requiere integrar las distintas modalidades o estrategias de acción que es admisible en la educación superior, esto es una adecuada estimulación del desarrollo moral, individual y comunitario (Cortina, 1997; Martínez y Bujons, 2001); una alfabetización ética amplia y completa; y un espacio para la reflexión, la discusión y la resolución de los dilemas éticos involucrados en la problemática específica de cada profesión (Puig, 1996; Puig y Martín, 1998).

En efecto, la clave de una adecuada formación en valores en estudiantes de pedagogía en la Universidad pasa, pues, por recuperar y articular, al menos, cuatro modalidades o tópicos de intervención que usualmente se desarrollan de forma aislada. Estas modalidades son enunciadas por Mercedes Oraisón (2003), en su artículo Educación moral y enseñanza universitaria: Condiciones de legitimidad y pertinencia, publicado en el Boletín emanado por la Organización de Estados Americanos (OEA). Dichos planteamientos han sido elaborados a partir de algunos autores que se han dedicado a la investigación en esta línea temática (véase, por ejemplo, Puig, 1996; Puig y Martín, 1998; Martínez, Romañá y Gros, 1998; Martínez, 1998; Derrida, 2002; Martínez, Buxarrais, 1992, 2000; entre otros). Estos lineamientos se corresponden, en primer lugar, con las intervenciones destina-

das a la promoción del desarrollo que permitirán movilizar las estructuras de razonamiento moral desarrollando competencias discursivas y argumentativas básicas para afrontar las cuestiones éticamente controvertidas. Se trata de promover el desarrollo de actitudes vinculadas con el desempeño de todo profesional y que dicen relación con competencias cognitivo-lingüísticas como discusión, fundamentación y argumentación (Puig, 1996; Puig y Martín, 1998).

En segundo tópico se corresponden con el anterior, pero apunta a la idea de proporcionar fundamentos teóricos para el discurso argumentativo. La enseñanza universitaria debe tender a la promoción del desarrollo de un discurso ético - comunicativo que establezca razonamientos y juicios críticos en los discursos de la negociación estratégica que los estudiantes de pedagogía realizarán el día de mañana con sus alumnos en la sala de clases (Puig y Martín, 1998).

En tercer término, la alfabetización ética y valórica, entendida como la adquisición de conocimientos fundamentales para la adecuada reflexión y toma de decisión morales que pueden darse en el trabajo profesional del docente al interior de la escuela y en sus propias aulas. Esto es, desde el conocimiento de teórico y axiológico llevado a la praxis pedagógica (Martínez, Román y Gros, 1998; Martínez, 1998; Derrida, 2002).

Un cuarto término es la recuperación de los Derechos Humanos fundamentales como marco normativo para la fundamentación y crítica de la problemática moral. Los Derechos Humanos Fundamentales constituyen el marco general de referencia normativo para el análisis de las prácticas, la construcción de códigos de ética y la resolución de los dilemas morales dentro del campo específico de las diferentes profesiones. El respeto por los Derechos Humanos constituye el principio esencial de la base ético-jurídica irrenunciable de las sociedades democráticas. Todas las prácticas políticas, cívicas e institucionales deben sustentarse en él (Cortina, 1997).

Pues bien, todas las consideraciones anteriores apuntan a la necesidad de creación de condiciones que hagan posible que el escenario de aprendizaje universitario en pedagogía también lo sea de aprendizaje ético. Esto requerirá sin duda algún establecimiento de pautas o de un marco normativo que se establezca desde las propias carreras y a través de las asignaturas que se imparten. En efecto, avanzar hacia un modelo de Universidad que comparta la conveniencia de incorporar en sus programas de formación contenidos de aprendizaje relacionados con valores y actitudes, requiere que en cada carrera se establezcan objetivos terminales referentes a lo ético y lo moral en sus diferentes etapas (Martínez, Buxarrais, 1992, 2000).

Sin embargo, hemos de reconocer que si algo caracteriza negativamente a algunas carreras y Universidades y, en especial a algunas del ámbito de la pedagogía, más de lo que nos gustaría, es el escaso tiempo dedicado a la planificación docente y a la identificación de objetivos transversales vinculados con los aprendizajes del estudiante universitario. Es más, en las políticas de promoción del profesorado no

contemplan de forma adecuada la elaboración de planes que contengan en forma sistemática materias o asignaturas de formación en valores o la propia reflexión en sus prácticas pedagógicas al respecto.

Por último, puede ser preciso para el objetivo de formar un estudiante de pedagogía con una sólida formación en valores, un redescubrimiento del tema axiológico (moral y ético), que de hecho la Universidad está reclamando como necesario para un nuevo modelo de docencia universitaria; más centrado en el que aprende y menos en el que enseña; más en los resultados del aprendizaje que en las formas de enseñar, y más en el dominio de unas competencias procedimentales y actitudinales que en las informativas y conceptuales.

4. IMPLICANCIAS PEDAGÓGICAS QUE TIENE LA EDUCACIÓN EN VALORES EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

En un primer análisis general vamos a indicar que la educación y formación valórica al interior de las Universidades se vuelven casi exigencias ineludibles en la formación del profesional de la educación y, por sobre todo, en los profesionales de la pedagogía encargados de la educación y la formación inicial del alumno preescolar y escolar. En efecto, aunque parezca paradójico anunciarlo —y por qué no decir también denunciarlo—, esta formación en estudiantes de pedagogía no es suficiente y, en algunos casos, hasta precaria. De hecho algunos autores han tratado el tema de la formación inicial del profesorado en este ámbito coincidiendo en la ausencia generalizada de programas que apunten al desarrollo del carácter moral o, si se quiere, la formación en la educación en valores de forma coherente y sistematizada a lo largo de toda la carrera.

Por otra parte, bien podemos desprender de lo dicho anteriormente, que los estudiantes de las carreras de Educación se forman en educación en valores de manera precaria, desarticulada y sin una secuencia curricular que dé sentido a su formación en el ámbito de los valores. Es más, vamos a sostener que los estudiantes de las carreras de educación, en su mayoría, no se encuentran lo suficientemente preparados para enfrentar los desafíos y requerimientos profesionales en una educación en valores en la escuela. Menos aún, capaces de traducir dicha educación en los denominados Objetivos Fundamentales Transversales. En otras palabras, creemos que los estudiantes egresan de la Universidad con un desconocimiento real de cómo deben enfrentar una educación en valores con sus estudiantes, desde sus propias especialidades y diseños curriculares.

En respuesta a lo que acabamos de aludir, se hace imperioso aunar los esfuerzos aislados, que se han venido dando, en plantear un proyecto formativo coherente en el ámbito de la formación de los estudiantes de pedagogía en cuanto al tema de los valores. La intención es poder convertir este tópico en un pilar fundamental del perfil de egreso de las carreras de pedagogía en la Universidad.

Por otra parte, si bien en los cursos que se imparten en dichas carreras existen respuestas explícitas a preguntas tales como: ¿qué son los valores?, ¿qué importancia tienen para la formación humana?, ¿qué razones justifican su importancia en estudiantes de pedagogía?, etc., falta que dichos programas también respondan a preguntas más particulares como por ejemplo: ¿con qué estrategias o técnicas se puede hacer este tipo de educación en valores?, ¿cómo se puede evaluar en valores?, ¿qué condiciones de estudio son necesarias en la formación de educación en valores en la formación inicial del docente? A estas y otras preguntas queremos dar respuestas a través de los resultados que arroje este proyecto.

Esclarecer los principales desafíos por los que atraviesa la formación de estudiantes universitarios en pedagogía en nuestra Universidad en este ámbito y desde la propia voz de los estudiantes, nos permitirá entre otras cosas, conocer los logros que hemos ido alcanzando durante este último tiempo en este tema y en la preparación inicial del docente y también conocer las principales dificultades a las cuales se ve enfrentado al momento de egresar de la carrera, con el fin de remediar y mejorar la calidad de la formación en valores.

Además, la importancia de resolver este aspecto de la formación de los estudiantes de pedagogía permitirá contribuir a esclarecer y mejorar el perfil de egreso que deseamos del estudiante de pedagogía (un punto controvertido en el proceso de acreditación vivido hace poco), mejorar la consistencia de nuestros programas de formación inicial docente en el ámbito de la educación en valores y, por último, abrir nuevas posibilidades de investigación en el ámbito de la formación universitaria; posibilitando así, una Universidad que en realidad se convierta en la *conciencia crítica de los pueblos*.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTAREJOS F.; RODRÍGUEZ, A.; FONTRONDA, J. (2003). *Retos educativos de la globalización*. Pamplona: Eunsa.
- ÁLVAREZ, A.; ÁLVAREZ, M.; CAÑAS, A.; JIMÉNEZ, S., PETIT, M. (1990). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3 a 6 años (Guía práctica para padres y profesores)*. Madrid: Visor.
- ARAGONESES, J. (1996). Los valores en la formación universitaria. En *Pensamiento Educativo*, N.º 18: 211-232. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile: Ediciones Universitarias.
- BARBERÁ, V. (1995). *La enseñanza de los valores en la sociedad contemporánea*. Madrid: Anaya.
- BARRIOS, J. (2000). *Elementos de antropología pedagógica*. Madrid: Rialp.
- BERNAL, A. (1998). *Educación del carácter. Educación moral*. Pamplona: Eunsa.
- BOGGINO, N. (2003). *Los valores y las normas sociales en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- BOGGINO, N.; HUBERMAN, H. (2002). *Transversalidad, contextualización y globalización de la enseñanza*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- BUXARRAIS, M.R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores: Propuestas y materiales*. Bilbao: Desclée.
- BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. y TRILLA, J. (1995). *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Edelvives.
- BUXARRAIS, M.R.; PRATS, E. y TEY, A. (2001). *Ética de la información*. Barcelona: UOC.
- CABELLO, C.; CORBERA, I.; ARIAZA, J. (1999). *Formación Ética en Contextos Educativos*. Santiago: Ediciones Universidad Central de Chile.
- CAMPS, V. (1990). *Virtudes Públicas*. Barcelona: Espasa-Calpe.
- CAMPS, V. (1994). *Los Valores de la Educación*. Madrid: Anaya.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.
- CORTINA, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 7: 41-63.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza.
- CORTINA, A.; CONILL, J. y GARCÍA-MARZÀ, D. (1994). *Ética de la empresa*. Madrid: Trotta.
- DE GREGORIO, A.; ELISO, J.; FERREIROS, P. (1998). *La educación en valores*. Madrid: PPC Ediciones.
- DERRIDA, J. (2002). *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- FRONDIZZI, R. (1988). *¿Qué son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.
- GONZÁLEZ, L. (1999). *Excelencia personal: valores*. Buenos Aires: Lumen.
- HERSH, R. (1984). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- HORTAL, A. (1994). *Ética de las profesiones*. Madrid: Universidad Pontificia.
- ISAACS, D. (1996) *La educación en virtudes humanas*. Pamplona: Eunsa.
- JONAS, H. (1979). *El principio de la responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- JOVER, G. (1991). Ámbitos de la deontología profesional docente; en *Teoría de la educación*, Vol. 3: 75-92.
- LUCINI, F. (1994). *Temas Transversales y Educación en Valores*. Madrid: Anaya.
- MARTÍNEZ, M. (1998; 2000). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- MARTÍNEZ, M. (1986). *Inteligencia y educación*. Barcelona: PPU.
- MARTÍNEZ, M. y BUJONS, C. (2001). *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍNEZ, M., ROMANÍA, T. y GROS, B. (1998). The problem of training in higher education; en *Higher Education in Europe*, Vol. XXIII, N.º 4, 1998: 483-495.

- MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- MORIN, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- NAVAL, C. (1995). *Educar Ciudadanos*. Pamplona: Eunsa.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1967). *Misión de la Universidad*. Madrid: Alianza.
- PIEPER, J. (1990). *Las virtudes fundamentales*. Madrid: Rialp.
- PUIG, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- PUIG, J.M. y MARTÍN, I. (1998). *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*. Barcelona: EDEBE.
- QUINTANILLA, M. (1999). La misión y el gobierno de la Universidad abierta; en *Revista de Occidente*, N.º 216: 117-146.
- RUSSELL, B. (1930). *La conquista de la felicidad*. Madrid: Debate.
- SAVATER, T. (1996). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.
- SHILS, E. (1984). *The academic ethics*. Chicago: University Press.
- SINGER, P. (1984). *Ética aplicada*. Barcelona: Ariel.
- TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO (1996). *Conferencia Internacional de Educación (45ª Reunión-Ginebra)*. Oficina Internacional de Educación.

RECENSIONES



Ratzinger, Joseph (2005). *Fe, Verdad y Tolerancia. El cristianismo y las religiones del mundo*. Salamanca: Sígueme; 237 pp.

En su libro *Fe, verdad y tolerancia. El cristianismo y las religiones del mundo* (*Fede, verità, tolleranza. Il cristianesimo e le religioni del mondo*, Editorial Cantagalli, 2005), publicado recientemente en italiano, el cardenal Joseph Ratzinger, actual Benedicto XVI, se refiere a los principales temas religiosos del momento: la relación de diálogo entre las religiones, los riesgos del relativismo, la importancia del anuncio evangélico con relación a la búsqueda de la verdad y el papel que el cristianismo puede desempeñar en esa búsqueda, entre otros temas.

En dicho texto el cardenal Ratzinger analiza la relación y el diálogo existentes entre el cristianismo y otras religiones del mundo. Aparta todo vestigio o duda, según la cual todas las religiones son vías que llevan al mismo Dios. En tal sentido, se hace una mención directa a los desafíos que esto plantea para el cristianismo, su relación y diálogo con las religiones del mundo y el problema del relativismo histórico. Cabe destacar la idea de una sociedad que niega y no acepta la existencia de una verdad absoluta, consintiendo en difundir, todo lo más que se pueda, la opinión según la cual la dimensión religiosa del hombre *es y sólo es* un asunto que atañe a la vida privada de las personas. Por consiguiente, cualquier sistema de creencias es igualmente válido, puesto que no son más que variaciones de un único e idéntico tema, que asume formas diferentes según la cultura y la historia.

En tal sentido, el autor analiza y desarrolla el concepto de Verdad, en el contexto de la idea cristiana de salvación, donde el cristianismo no sería una religión más sino la única religión verdadera. Por consiguiente, las demás religiones no son caminos equivalentes ni pueden coincidir todas en ser medios de salvación. La argumentación que entrega Ratzinger, para defender la idea del cristianismo como religión verdadera, no sólo toca aspectos teológicos importantes, sino, además, abarca aspectos históricos –en el contexto de las religiones del mundo–, que escapan a un simple análisis religioso.

En efecto, y así lo demuestra, en el monoteísmo –en particular el judaísmo y el cristianismo– Dios aparece como persona, en contraposición, por ejemplo, a las religiones asiáticas, en las que se anula la diferencia entre los seres. En estas últimas se buscaría superar los obstáculos físicos y mentales para unirse como un todo con la divinidad. Sin embargo, si bien para la teología cristiana está presente la idea de unión con la divinidad, la diferencia está en el conocimiento y la comprensión de Dios como

Persona. Persona Divina que se revela al hombre como un Dios real y verdadero, que busca una relación personal –única e irreplicable– con este hombre.

Para Ratzinger ya en el antiguo testamento, Dios se revela como Persona, y esta condición es premonitrice del misterio que ilumina toda la historia de la salvación: Dios no sólo se revela al hombre, sino que también toma la condición de hombre para salvar al propio hombre. En otras palabras, Dios no sólo se da a conocer como Verdad, sino además es la propia Verdad que se hace carne. Tal vez así se pueda entender el silencio de Jesús ante la pregunta angustiada que le hace Poncio Pilatos: ¿Y qué es la Verdad?

Lo anterior supone la idea de que la Verdad –única y absoluta– no puede explicarse sin la fe en un Dios que es la Verdad. Claro que este hecho contradice la idea relativa, según la cual todas las opiniones son verdaderas (aunque sean contrapuestas) y, por tanto, todas las religiones son verdaderas (o lo que es lo mismo, si se es lógico, todas son falsas). Es posible suponer que la diversidad histórica y cultural de las sociedades y sus religiones es fundamento para aceptarlas y tolerarlas a todas como igualmente válidas. Este relativismo, razona Ratzinger, que se extiende ampliamente, incluso dentro de la teología, viene a ser el problema más grave del diálogo interreligioso, puesto que detrás de los diferentes problemas planteados, el auténtico problema es el de la verdad, cuando ésta se entiende como relativa y, por tanto, se pueden plantear "verdades diversas" que pueden y deben ser toleradas todas ellas como igualmente válidas.

El problema del diálogo del cristianismo con otras religiones escapa a un asunto de tolerancia, puesto que tolerancia no significa aceptar una diversidad de "verdades", cuya validez sea equivalente. En tal sentido, no hay que entender la tolerancia como mero pluralismo, sino como respeto, sinceridad y compromiso desinteresado en la búsqueda de la verdad. Sólo así –argumenta Ratzinger– se puede desechar la idea que sostienen algunos, en cuanto que la renuncia por parte de la fe cristiana a la pretensión de verdad es la condición fundamental para el diálogo interreligioso; la condición fundamental para la reconciliación entre el cristianismo y las religiones del mundo. Para el cardenal, el adiós a reconocer la verdad en la fe cristiana sería el adiós a la propia fe.

En este mismo sentido, está claro que para Ratzinger se podrá o no estar de acuerdo con la fe cristiana, pero esto no será causa suficiente –teológica, histórica y religiosa– para igualarla a cualquier otra religión del mundo. Aunque resulte redundante enunciarlo, el fundamento de la fe cristiana, desde su origen y por su misma esencia, se aparta de la idea de ser entendido simplemente como un sistema de creencias más; pretende dar a conocer y anunciar al único Dios verdadero y al único Salvador de toda la humanidad: Jesucristo.

EDISON SANTIBÁÑEZ C.



Gómez Pérez, Rafael (2000). *Ética. Problemas Morales de la Existencia Humana*. Madrid: Magisterio Casals.

Ética. Problemas morales de la existencia humana, si bien es un texto que está dirigido a profesores de ética, su lectura resulta igualmente provechosa a cualquier público que se interese por el estudio y el análisis de los problemas morales que ocupan el debate valórico de la sociedad actual.

A través de 230 páginas, el autor expone de manera sucinta y bastante directa las principales cuestiones éticas que apremian al hombre de nuestro tiempo. Si bien todo el libro forma una unidad sistemática, dada por el estudio y el análisis de la ética en situaciones de la vida concreta, el texto en cuestión está compuesto de tal manera que el lector puede dirigirse en forma directa a la lectura del capítulo y/o el tema que más le interese.

La estructura del libro se compone de cinco partes. En la primera parte, el autor entrega los principios y fundamentos que van a iluminar la exposición del resto de los temas abordados. En esta parte, el autor manifiesta que su trabajo se basa en llevar los conceptos de una ética clásica o, si se quiere, una ética de la virtud, a los grandes dilemas y discusiones del debate actual en materia de moral.

Cabe destacar que el autor se propone como desafío, más allá del aporte que realiza en torno al conocimiento de una ética aplicada a situaciones contingentes, influir en la formación de la conciencia del lector, con el fin de llevar a éste a vivir una vida buena, que dependerá en gran medida de la educación valórica y/o educación del carácter.

En el sucesivo el autor procede de manera temática en el análisis de tópicos tan importantes como: el valor de la persona humana, el valor de la vida, y todos aquellos aspectos que dicen relación directa con lo anteriormente señalado. Se destacan temáticas tan importantes como ética de la sexualidad, ética, política y sociedad, entre otros.

Por último señalar, que el autor no evita ningún tema moral que pueda resultar escabroso, difícil o complicado de analizar, por el contrario, plantea un debate serio, responsable e informado en materia de moral. En este sentido, llama la atención el llamado que hace el autor a vivir un ideal de vida y excelencia, con "un optimismo atento y lúcido". Tal vez, y en justa razón, sea esta la actitud que debe iluminarnos en el debate moral de nuestro tiempo.

PROF. ANDRÉS SANTA MARÍA CUEVAS
Instituto Técnico Profesional, DUCUCU.

NORMAS DE FORMATO Y ESTILO PARA LOS ORIGINALES PRESENTADOS A "PERSPECTIVA EDUCACIONAL."

1. Los artículos deben ser inéditos, de una extensión máxima de 25 a 30 páginas, escritos a espacio y medio, en tamaño carta. Se debe acompañar una copia en disquette o vía correo electrónico a la dirección que aparece al final. Los originales no serán devueltos.

2. El tema debe relacionarse con Educación y/o Pedagogía.

Los artículos pueden ser Estudios Empíricos, Revisiones del Estado del Arte, artículos de Desarrollo Conceptual y Comentarios de Libros. Estos últimos no deben exceder las dos páginas y deben referirse a obras publicadas con un máximo de 24 meses de antigüedad.

3. En página aparte se indicará el nombre, grado(s), Institución de trabajo, dirección y correo electrónico del o los autores. En esta misma página se puede incluir agradecimientos o reconocimientos por contribución o colaboración.

4. La página 1 (página del título) debe incluir: el título del trabajo y el nombre y afiliación del o los autores.

5. Se debe incluir el título en inglés, un resumen o abstract en castellano y en inglés, de no más de 150 palabras, y palabras clave en castellano e inglés.

6. El cuerpo del artículo continuará con numeración correlativa indicada en la esquina superior derecha, dos espacios debajo del título abreviado.

7. Citas textuales de menos de 40 palabras se escriben entre comillas, incorporadas al texto y finalizando con la referencia parentética a la fuente y página (Autor, Año: p.). Citas de más de 40 palabras (o 4 líneas) se escriben en un bloque separado del texto con sangría de 4 caracteres, sin comillas y finalizando con la referencia a la fuente. Citas de 500 palabras o más requieren permiso de reproducción del autor original. No debe haber citas sin la respectiva referencia.

8. La lista de referencias bibliográficas (ordenada alfabéticamente por autor y por año de publicación) comienza en página aparte. No se debe incluir referencias al pie de página. En la lista de referencias, los elementos de cada referencia y el estilo son:

APELLIDO, N. (Año). *Título del Libro*. Ciudad [Estado]; Editorial.

APELLIDO 1, N., APELLIDO 2, N. y APELLIDO 3, N. (Año). *Título de artículo*. Nombre de Revista. Vol. (N°) pp. Inicio-Fin.

9. Los apéndices comienzan cada uno en página aparte, identificados por una letra mayúscula y escritos a espacio doble.

10. Las notas al pie de página se escriben en página aparte y al final del manuscrito. Todas las notas deben figurar en la misma página, ordenadas según su aparición en el texto, escritas a doble espacio en párrafos separados. Cada nota debe ser identificada por el número que se le asignó en el texto.

11. Las tablas y figuras se escriben cada una en páginas aparte, ordenadas según aparecen en el texto, con un encabezamiento identificador en el borde superior de la página. La gráfica debe ser computacional o profesional, de preferencia en lenguaje de foto (jpg).

12. Las opiniones expresadas en los artículos de esta Revista, son de la exclusiva responsabilidad de los autores y no representan necesariamente el pensamiento de la Editorial de la Revista.

13. Con respecto a la evaluación de los artículos, las publicaciones recibidas son enviadas a evaluadores nacionales e internacionales de reconocido prestigio en el ámbito educativo, en general y en la temática central de cada número, en particular. En un plazo no mayor de quince días los artículos rechazados son devueltos a sus autores. Se envía a cada evaluador una pauta que exige el pronunciamiento sobre diez criterios de calidad, tanto de la forma como de los contenidos, acorde con las normas internacionales exigidas para este tipo de publicación.

Información más detallada acerca del formato de citas y Referencias Bibliográficas se encuentra en las normas de Publicación ISO 690 e ISO 690-2 disponibles en el sitio www.ucv.cl/biblioteca

Dña. LILIANA FUENTES MONSALVES

Directora

Fono: 56-32-274328

Fax: 56-32-274385

e-mail: lfuentes@ucv.cl

REVISTA PERSPECTIVA EDUCACIONAL NÚMEROS PUBLICADOS

- 1 ABRIL 1980
- 2 OCTUBRE 1980
- 3 SEPTIEMBRE 1981
- 4 JULIO 1982
- 5 OCTUBRE 1982
- 6 AGOSTO 1983
- 7 JULIO 1984
- 8 OCTUBRE 1984
- 9 JULIO 1985
- 10 DICIEMBRE 1985
- 11 JUNIO 1986
- 12 OCTUBRE 1986
- 13 JUNIO 1987
- 14 JUNIO 1988
- 15 OCTUBRE 1989
- 16 ABRIL 1990
- 17 ABRIL 1991
- 18 DICIEMBRE 1991
- 19-20 ENERO- DICIEMBRE 1992
- 21-22 ENERO-DICIEMBRE 1993
- 23 JULIO 1994
- 24 DICIEMBRE 1994
- 25 JULIO 1995
- 26 MARZO 1996
- 27 PRIMER SEMESTRE 1996
- 28 SEGUNDO SEMESTRE 1996. *INNOVACIONES EDUCATIVAS*
- 29 PRIMER SEMESTRE 1997. *APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO*
- 30 SEGUNDO SEMESTRE 1997. *EDUCACIÓN, VALORES Y DESARROLLO HUMANO*
- 31-32 PRIMER Y SEGUNDO SEMESTRE 1998. *FORMACIÓN DE PROFESORES*
- 33-34 PRIMER Y SEGUNDO SEMESTRE 1999. *OBJETIVOS TRANSVERSALES*
- 35-36 PRIMER Y SEGUNDO SEMESTRE 2000. *TEORÍA DE LA EDUCACIÓN*
- 37-38 PRIMER Y SEGUNDO SEMESTRE 2001. *EVALUACIÓN EDUCATIVA*
- 39-40 PRIMER Y SEGUNDO SEMESTRE 2002. *INFORMÁTICA EDUCATIVA*
- 41 PRIMER SEMESTRE 2003. *TEORÍA DE LA EDUCACIÓN*
- 42 SEGUNDO SEMESTRE 2003. *FORMACIÓN DE PROFESORES*
- 43 PRIMER SEMESTRE 2004. *ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA*
- 44 SEGUNDO SEMESTRE 2004. *DISEÑO CURRICULAR*
- 45 PRIMER SEMESTRE 2005. *EVALUACIÓN AUTÉNTICA*