

## **Modernización del curriculum de la escuela chilena y educación en valores\***

Eduardo Castro Silva\*\*

---

\* Ponencia presentada al Seminario Nacional sobre Formación Docente y Educación para la ciudadanía (24-26 de abril de 1996). UMCE, Santiago de Chile.

\*\* Asesor del Ministro de Educación y actual Presidente de la Junta Directiva de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

*El estudio analiza las razones de tipo cultural, social y pedagógico consideradas para introducir, en la escuela chilena, el principio de autonomía curricular y un modelo colaborativo, interactivo y situacional de producción de planes y programas. Se destaca el papel que, en el nuevo sistema curricular, desempeñan los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos nacionalmente obligatorios, y las relaciones que el mismo tiene con las políticas públicas de descentralización educativa y de mejoramiento de la calidad y equidad de la enseñanza que se encuentran en desarrollo. La necesidad y alcances de la educación en valores se la presenta, de una parte, como imperativo ético de la base antropológica y ética de la calidad de enseñanza que la renovación curricular promueve; y, de otra, como expresión de necesidades propias de una sociedad pluralista de democrática, que asume los desafíos del crecimiento con equidad, del desarrollo sustentable y de la construcción de la ciudadanía moderna. En este contexto, los Objetivos Fundamentales Transversales, soportes de la Educación actitudinal y valórica, se describen en sus relaciones tanto con la racionalidad instrumental como con la razonabilidad valórica.*

*Cierra el estudio un apéndice, que ejemplifica la preocupación que históricamente ha tenido el Estado chileno por la Educación en Valores.*

---

*The study in an analysis of the cultural, social and pedagogical reasons considered to introduce in Chilean Schools: i) the principle of curricular autonomy; and ii) a collaborative interactive and situational model to guide curriculum planning and programs. It enlightens the role played by the core objectives and contents that are compulsory and apply nationwide, along with the relationship between the national curriculum and public policies relative to decentralization and the promotion of quality and equity in the education system. The need and reach for education in the human values is presented, first, as the imperative valing the antropological and ethical basis of quality teaching as promoted by the current curricular reform. Secondly; it is the expression of the needs akin to a democratic and pluralistic society that assumes the challenges of attaining growth with equity and sustainable development, and of building up modern citizenship. Within this context, those fundamental educational objectives that run across the curriculum, the pillars for educating values and attitudes, are described in their relationship with instrumental rationality and with valoric reason ability.*

*The study presents at the end an appendix showing the historical preoccupation held by the chilean governments concerning the education of human values.*

## **1. Anacronismo y modernización del curriculum**

Expresada en términos de planes y programas, la organización curricular todavía existente es, como quiera que se la examine, anacrónica, extemporánea, superada.

Perfectamente, pues, se la podría calificar de antigualla o pieza de museo. Visto desde su funcionalidad social y cultural, el paradigma curricular, que hoy se trata de abandonar, pudo haber sido adecuado hace más de un siglo para responder a las necesidades de cohesión cultural de los nacientes estados nacionales, tal como pudo haber sido funcional a las demandas de adaptación personal planteadas por una sociedad agraria o por las primeras fases de la sociedad industrial.

Pero los tiempos han cambiado. El modelo curricular, que se expresa en nuestros planes y programas de estudio, ha perdido pertinencia y es, para las emergentes demandas sociales, absolutamente inapropiado.

En primer lugar, no se hace cargo de las demandas sociales plures y diversificadas que concurren en la convivencia nacional (en particular en lo referente al trato educativo especial que ameritan los grupos rurales, urbano-marginales, comunidades indígenas, minorías étnicas, niños en condición especial, infancia vulnerable, etc.). En segundo lugar, carece de flexibilidad y fuerza para adaptarse a las exigencias de la modernidad y al ritmo del cambio social contemporáneo. En tercer lugar, no se hace eco de las aspiraciones de participación en el diseño de la enseñanza puestas de manifiesto por los nuevos actores sociales.

No es difícil reconocer que, en el último cuarto de siglo, nuestras prácticas culturales han experimentado un cambio notable, tanto en lo que toca a los agentes y mecanismos de socialización de las nuevas generaciones, como en el carácter de las pautas de comportamiento impuestas por los procesos del cambio social. Bajo esta óptica, sin duda que la enseñanza escolar ha perdido importancia y trascendencia social. Agentes de socialización informal, tales como medios de comunicación, clubes, grupos de pares, iglesias, etc. demuestran ser hoy más

dinámicos, oportunos y atractivos que la escuela tradicional para proveer patrones de conducta, compatibles con las demandas y expectativas sociales y con la dirección y velocidad que lleva el cambio social. Pero no es sólo esto. La escuela también ha perdido pertinencia, desde el momento en que los contenidos de enseñanza seleccionados por un aparato central no responden a los requerimientos diversificados de las microculturas que se han ido afirmando en cada lugar donde la enseñanza efectivamente se realiza. Demasiado circunscrita a la transmisión del conocimiento y a los valores de la instrucción academicista, la escuela se muestra demasiado rígida como para acoplarse dinámicamente a las necesidades generales de la vida moderna y a los intereses educativos de las distintas comunidades. En este sentido, es bastante probable que aprendizajes provocados por la televisión, la prensa, por los espectáculos y eventos masivos, o por la mera interacción entre el niño y sus iguales, se encuentren más próximos a las necesidades de la vida actual que aquellos provocados por la escuela. Aunque exagerada, la comparación que un autor hace a propósitos del aburrimiento de los niños en las escuelas españolas de hoy, perfectamente podría ser extrapolada a buena parte de nuestras escuelas y liceos, si se toma en cuenta el anacronismo de sus programas:

*¡“Si un maestro del Madrid de los Austrias, probablemente un clérigo versado principalmente en latín y filosofía, volviese hoy a la vida, se encontraría asustado y confuso frente a un kiosco de periódicos o frente a un centro de computación de datos. Pero respiraría aliviado al entrar a un colegio cualquiera, donde vería hacer a unos y a otros las mismas o parecidas cosas que él y sus pupilos hacían hace cuatro siglos”*<sup>1</sup>.

Para el Ministerio de Educación, “modernizar” el curriculum no constituye sólo una cuestión relativa a la puesta al día de los contenidos de la enseñanza. Se trata, por el contrario, de un proceso que, por un lado, busca revertir la forma habitual de producir los programas y,

---

1. Moncada, Alberto: “El aburrimiento en la escuela”. Plaza Janes Editorial. Barcelona, 1985, p. 23.

por otro, trata de establecer una calidad de enseñanza que sea socialmente relevante, culturalmente pertinente y de alta significación para cada una de las personas.

### *La cuestión de la relevancia curricular*

Tratándose de sistemas nacionales de educación, se estima hoy que la enseñanza posee relevancia social cuando resulta ser valiosa, trascendente, decisiva para el progreso de la sociedad, considerada como una pluralidad de formas de vida y no cuando lo es sólo para un cierto sector de ella.

Un criterio fundamental para evaluar el grado de relevancia que posee un programa escolar, consiste en apreciar la convergencia entre contenidos y necesidades sociales comunes (y acerca de las cuales los diversos grupos poseen una relativa conciencia). No obstante, la relevancia social de la enseñanza no se agota sólo en el universo de las necesidades *sentidas y conscientes* de parte de la comunidad. La relevancia curricular debe estar siempre marcada, además, por una cierta inclinación *prospectiva*. En este sentido, se debe reiterar que los procesos sociales y culturales en desarrollo encubren tendencias que sugieren virtualidades del futuro próximo de la sociedad; asimismo, son ellos portadores potenciales de situaciones sociales y estados culturales conflictivos que, debido a su implicancia en la vida personal, los individuos tendrán que saber abordar más adelante de un modo personal y social constructivo. En este sentido, piénsese, por ejemplo, lo que en términos de “efectos perversos”, podría provocar una modernización del sector productivo o de las estructuras de gestión, regida sólo por criterios de rendimiento y eficiencia.

Mayor relieve cobra la dimensión prospectiva inherente a la relevancia social de la enseñanza, si se repara en la función que nuestro gobierno espera que cumpla en el logro de los objetivos estratégicos del crecimiento con equidad. Hecho éste que, desde otro ángulo, muestra el primerísimo papel que al Estado le corresponde jugar –con todos los mecanismos de la participación democrática que se quiera– en la

determinación de aquellos componentes de saber y cultura que son relevantes para el país globalmente considerado.

Actualmente, son cada vez más las personas que plantean la necesidad de reformar la enseñanza básica ampliando su extensión, con el propósito de reforzar sus tareas propiamente formativas y mejorar su dedicación al tratamiento de temas de alta importancia social.

Se cree, en este sentido, que sin ampliar desde ya las responsabilidades de la enseñanza elemental frente al conocimiento científico, la tecnología, la informática, los sistemas de las comunicaciones, la formación valórica de la juventud, el deterioro ambiental, los derechos humanos, la sexualidad y el SIDA, etc., difícilmente el individuo podrá responder a los retos de los procesos de modernización que están hoy en curso en el país. Tampoco nuestro país podrá avanzar en el logro de los objetivos estratégicos del crecimiento con equidad, toda vez que éstos suponen la presencia de una enseñanza media profesional que, para formar competencias laborales capaces de “añadir valor agregado” a los bienes y servicios producidos, requiere necesariamente de una enseñanza básica que provea a sus egresados de capacidades “de salida” más desarrolladas, específicas y refinadas de las proporcionadas por su organización tradicional.

### *La cuestión de la pertinencia curricular*

Una de las fortalezas de las políticas de descentralización curricular, reside en las posibilidades que abre al diseño de una enseñanza más sólidamente arraigada en las subculturas locales, y en donde no sea ella experimentada como portadora de patrones conductuales extraños, irreales, no sentidos y sin vínculos con el subsistema de socialización que, en cada lugar, activan realmente la familia y otros agentes comunitarios.

Entre los muchos problemas que la elaboración centralizada de los planes y programas de estudios ofrece en países que –como los nuestros– se caracterizan por su heterogeneidad cultural y coexistencia de grupos y etnias, dice relación con el hecho de ser todos ellos ela-

borados a partir de un concepto de *sujeto educativo genérico* y para una suerte de *media cultural* (que algunos analistas identifican con los intereses de la cultura dominante, en tanto otros la asocian con los patrones característicos de las “clases medias”). No sorprende, pues, que al analizar la concreta vida palpitante en el entorno inmediato de la escuela, se aprecie que los códigos de lenguaje, la multidimensionalidad en que se expresan los tiempos y los espacios reales, los estilos de trato adulto-niño y niño-niño, los juegos y pasatiempos, la percepción de aquello que sea bueno, útil, justo, sano, etc., por lo general no guarda correspondencia con los contenidos del curriculum que se aplica.

Nuestro sistema se ha caracterizado por su preocupación de convertir la enseñanza en un agente que promueva igualdad y movilidad social. Pero lo ha hecho no sólo introduciendo en todas las escuelas conocimientos y saberes de punta, desligados de la vida real de las diversas comunidades (lo cual no sería de por sí un gran problema); lo ha hecho también desconociendo las prácticas de vida propias de cada entorno escolar, que los niños llevan consigo cuando se incorporan a la escuela.

Desde el punto de vista de la pertinencia cultural, pues, el traspaso de facultades a las localidades y a las escuelas para determinar programas de enseñanza debiera contribuir poderosamente a vitalizar la enseñanza y a sintonizarla más eficazmente con los códigos de lenguaje, tradiciones y pautas de interacción, que son propios de cada realidad o ambiente social. Sin embargo, contrastada con el deber de desenvolver la libertad de ser y crecer del educando, que forma parte de los propósitos cardinales de la escuela, la pertinencia cultural bien podría obrar como fuerza de freno.

Resulta evidente que si un programa escolar, concebido bajo un concepto restringido de la pertinencia cultural, se dedicara a socializar al niño en estricta correspondencia con los patrones culturales del ambiente en que su vida cotidiana transcurre, la enseñanza no podría dotarles –a la larga– de la perspectiva requerida para hacer en ellos conciencia de los procesos sociales y culturales que, en planos de mayor universalidad, están en desarrollo; es decir, hacerles conciencia de esos

procesos “casi invisibles”, engendrados por la revolución científico-tecnológica que, sin ser productos de una cultura en particular, en diferente medida las traspasan por igual a todas y les imprimen una determinada dirección a sus dinámicas de cambio.

La pertinencia cultural “restringida” del curriculum tampoco contribuiría a forjar en el niño capacidades adecuadas, para que más adelante pueda él desplazarse y actuar sin zozobras en un medio con el cual no ha tenido contacto directo. Un programa de enseñanza circunscrito al concreto modo de ser del entorno inmediato, *“probablemente haga nacer en el niño sentimientos de resignación, desfavorables para la actitud de cambio. De tanto ir y venir dentro del concreto ser existencial de su pequeño universo, acaso el niño llegue a sentir que las cosas que ve, conoce y con las cuales se pone en contacto, lo son de una manera natural y son iguales en todas partes. Empero, si el maestro despliega las capacidades del niño hacia otros horizontes culturales, en el juego de contraponer lo suyo con lo otro, quizás precozmente el alumno logre intuir que, con respecto de las formas de su vida grupal, las cosas que son, no son inmutables ni definitivas”*<sup>2</sup>.

El mejoramiento de la calidad de la enseñanza supone actualmente no sólo la revalorización de las microculturas locales y la mayor participación de las comunidades de base en la elaboración del currículo; también plantea la necesidad de superar los localismos y situar esa revalorización y participación, en un plano de búsqueda de integración de la cultura nacional con las exigencias más universales de la modernidad. La apuesta en favor de un concepto restringido de pertinencia cultural del currículo podría, en este sentido, gravitar negativamente en la enseñanza del saber universal de las ciencias, en el desarrollo tecnológico del país, en el crecimiento sustentable y, en general, en la estimulación de capacidades para comprender, actuar y desarrollar un modo de vida cada vez más regido por la impronta de la revolución científico-tecnológica y el ejercicio de la moderna ciudadanía.

---

2. Castro, Eduardo. La Formación Docente en América Latina. UNESCO-OREALC. Santiago de Chile 1991, p. 60.

*El problema de la enseñanza personalmente más significativa*

El significado que, para cada persona, tengan aquellas cosas que la escuela enseña pareciera ser, primera aproximación, un asunto netamente individual. De ser así, resultaría prácticamente imposible hacer coincidir, en determinados puntos, la infinita variedad de intereses y preferencias personales amparados por el sistema escolar, toda vez que enseñanzas significativas para unos, no lo son para otros... y así sucesivamente.

Sin embargo, en un examen más detenido, se aprecia que las enseñanzas realmente significativas para una persona son aquellas que poseen una doble proyección social.

Primero, se trata de enseñanzas que la persona valora por el sentido manifiesto que poseen para enriquecer sus facultades comprensivas, o para desarrollar sus capacidades y talentos potenciales, o para ayudarle a acceder a una mejor calidad de vida, o en fin, para vigorizar sus poderes de actuación sobre la realidad. Como quiera que sea, lo decisivo es que los aprendizajes significativos para una persona son aquellos que, desde el punto de vista psicológico, le reportan satisfacción, tranquilidad, sentido de realización, placer... en suma, sentimientos y estados afectivos que nacen, expresan y resuelven sólo en la interacción social y la confrontación del individuo con las realidades externas.

Segundo, y acaso más decisivo que el contenido propiamente tal de la enseñanza, es la relación substancial que existe entre lo personalmente significativo y la acción de participar. Sin duda que un determinado programa escolar deviene en algo significativo y adquiere real sentido para el alumno, cuando éste ha tenido la oportunidad de participar y aportar su pensamiento en alguna instancia del proceso de su elaboración y, con mayor razón todavía, cuando en alguna medida ese programa se hace eco y responde a sus deseos, aspiraciones, creencias y puntos de vista acerca de lo que debiera la escuela enseñar.

Con lo anterior, no se pretende resucitar el paidocentrismo inherente al movimiento de Escuela Nueva de la década de los años 20. La

definición del plan y del programa de estudio no es una cuestión, por cierto, que los niños menores de 13 años de edad estén en condiciones de resolver. Lo cual no implica que no puedan ellos participar en el proceso de ciertas decisiones, o contribuir a las que pudiesen adoptar sus padres e incluso sus propios profesores. Lo que debe estar, a este respecto, siempre presente, es que sólo cuando los sujetos intuyen o perciben que el plan y el programa expresa en algún grado sus motivaciones y esfuerzos, podrían ellos comprometerse con la enseñanza y sentirse responsables de sus éxitos y fracasos.

## **2. Características del nuevo sistema curricular de la escuela**

Una enseñanza que cumpla con las condiciones de relevancia, pertinencia y significatividad, probablemente sea más factible de lograr dentro de políticas educacionales que tiendan a situar en cada establecimiento parte importante de la responsabilidad de elaborar el curriculum y, de otra parte, que definan principios y criterios para circunscribir lo que se entiende como una enseñanza con calidad, apta para responder a las exigencias del nuevo milenio. En consonancia con esta idea, el proceso de reforma curricular que está en curso apunta a poner en pleno funcionamiento, a lo largo del país, un modelo de producción del programa escolar de carácter colaborativo, interactivo y situacional.

- \* *colaborativo (c)*, en tanto la elaboración del programa presupone colaboración entre el Estado y la Escuela, a fin de hacer converger el interés nacional con los intereses múltiples y diferenciados de los establecimientos escolares;
- \* *interactivo (i)*, en tanto el producto resultante es fruto del diálogo, la comunicación, el intercambio de puntos de vista y la búsqueda de consenso entre los actores educativos;
- \* *situacional (s)*, en tanto la estructura, objetivos y contenidos de los planes y programas se resuelven dentro del estado de las necesidades, problemas y aspiraciones de cada comunidad escolar.

En sus líneas principales, el modelo CIS de producción del curriculum escolar consiste en el deber que el Estado Central tiene de fijar unas finalidades básicas y un tronco común de materias que son, para cada curso y escuela, de carácter nacional obligatorio, dejando en manos de cada comunidad educativa la atribución de fijar el plan y programa de estudio que se estime más adecuado para cumplir tanto con las enseñanzas (objetivos-contenidos) nacionales mínimas, como con aquellos objetivos y materias que, diferencialmente, a cada escuela o liceo le importe enseñar. Este nuevo sistema se encuentra animado por el deseo de dotar de protagonismo social y cultural a cada escuela, haciéndolas emerger como unidades autónomas de decisión y gestión de calidades de enseñanza que se resuelven en una gran variedad de fórmulas, para conciliar e integrar los intereses del país globalmente considerado con los específicos y propios de cada comunidad escolar. La libertad que la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, (LOCE Ley N° 18.902 de marzo, 1990) entrega a cada escuela y liceo para fijar su propio plan y programa de estudio y los señalamientos del reciente Decreto Supremo que incorpora al sistema escolar el régimen curricular de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza Básica (OF-CMO. Decreto N° 40 de febrero, 1996), responden precisamente a la nueva tendencia del cambio curricular.

Una introducción no regulada de la autonomía de la escuela para fijar sus planes y programas, evidentemente potencia dificultades, tanto para la cohesión e identidad cultural de la nación, como para la unidad mínima exigida por un sistema escolar de carácter nacional. Tanto más marcado parece ser este peligro, si se repara en el hecho que las políticas de descentralización curricular se formulan hoy en medio de tendencias universales de cambio que, más allá de sus eventuales beneficios, también afectan la identidad cultural de cualquier país. Nos referimos a procesos propios de la vida moderna, tales como la planetarización de la cultura; la revalorización del modo de ser de cada quien, el auge y primacía que experimenta lo diverso, lo distinto y lo heterogéneo; el reconocimiento de las minorías; etc. La excesiva pluralidad de los planes y programas de estudios que en teoría, puede originar la aplicación extensiva del nuevo principio, podría diversificar en

extremo las calidades y orientaciones de las ofertas educativas y obrar así como un importante factor contribuyente a:

- \* ensanchar la brecha que separa a las clases sociales existentes y, por tanto, agudizar tensiones sociales;
- \* anarquizar el mercado de trabajo docente, al ser facultad de cada escuela determinar las asignaturas o tipos de experiencias que deben ser enseñadas al alumno;
- \* impedir la homologación de estudios y la equivalencia entre enseñanzas de igual rango y propósitos, impartidas por establecimientos diferentes;
- \* entorpecer la posibilidad de planificar y evaluar desarrollos globales del sistema escolar;
- \* afectar la posibilidad de focalizar racionalmente y con criterios de equidad el gasto público en educación;
- \* esterilizar el planeamiento de vacantes y carreras en los institutos formadores de profesores.

Como se podrá apreciar, un procedimiento eficaz para reconocer las atribuciones que las escuelas tienen para determinar sus propios planes y programas, contrarrestando, al mismo tiempo, los peligros potenciales que conlleva esta libertad, consiste en establecer un conjunto de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, que sirvan para orientar en una misma dirección y para imprimir un sello común a la enseñanza impartida nacionalmente.

En su conjunto, los objetivos fundamentales y los contenidos del núcleo curricular mínimo obligatorio apuntan a proveer y fortalecer en los alumnos aquellas comprensiones, hábitos, habilidades, apreciaciones, actitudes, ideales y demás tipos de conductas que configuran un carácter personal, acrisolado en requerimientos de identidad nacional. Aluden, por decirlo de otra manera, a todos aquellos comportamientos que los ciudadanos del país necesariamente deben poseer para adherir, participar y apreciar el sentido de la convivencia nacional, de las tradiciones históricas y de las posibilidades que esa forma común de vida ofrece al desarrollo personal, grupal y social. Se refieren, en fin, al

núcleo más medular de nuestra cultura, que debe ser necesariamente reproducido y reconstruido entre una y otra generación, para mantener la cohesión cultural del país y potenciar al máximo las dinámicas de mejoramiento de las condiciones de la vida socialmente compartida.

Los esenciales obligatorios que determina el nivel central no son ni el plan ni el programa de estudios; tampoco cubren exhaustivamente todas y cada una de las dimensiones técnicas que poseen los planes y programas escolares. En rigor, son componentes –esenciales, claro está– del plan y programa que elabore el establecimiento y referentes para imprimirles una orientación de carácter nacional. Como hemos ya señalado, los planes y programas que elaboren las escuelas deberán contener, además de los esenciales obligatorios, todos aquellos otros contenidos que, de acuerdo con su propio proyecto educacional, cada establecimiento considere indispensable incorporar a la enseñanza que deberá impartir.

Se apreciará, por consiguiente, que dentro del planeamiento curricular, la función reguladora que desempeñan los OF-CMO consiste en tres cuestiones diferentes:

1. Establecer la base cultural mínima que debe ser reproducida por las nuevas generaciones, con el fin de dotar a la vida nacional de unidad y cohesión.
2. Controlar los efectos disociadores y fragmentadores que puede tener, en la cultura nacional, una libertad curricular ilimitada.
3. Fijar la calidad de enseñanza requerida por un concepto de la formación humana, en donde la libertad, dignidad y trascendencia de cada persona, el ejercicio de los derechos humanos, la ética de la democracia y la Educación en Valores, se conjugan y revisten de legitimidad y sentido a las demandas que, a la enseñanza, formulan los procesos de la transformación productiva con equidad y del advenimiento de la sociedad del conocimiento.

Esta última tarea es la que justifica la focalización del quehacer escolar en el campo de la Educación en Valores. Fenómenos socioculturales, tales como el advenimiento del mercado global, la crisis de los estados centralizados y el traspaso del poder hacia la organi-

zación de la base social, el reconocimiento del ser singular y distinto de cada persona, la planetarización de la cultura y el consiguiente debilitamiento de la identidad nacional, el reconocimiento del multiculturalismo, el nuevo posicionamiento del conocimiento y el saber, la declinación de las ideologías, etc., han hecho cobrar un relieve, insospechado hasta hace poco, a las preocupaciones por la formación moral de niños y jóvenes<sup>3</sup>. Como quiera que se la analice, la tendencia del cambio en el mundo actual y los procesos culturales que ella engendra son, sin duda, fuente de debilitamientos de la moral convencional, de cambios importantes en el carácter de las relaciones humanas y, en muchos casos, de trastocamientos de los sistemas de valores personales y sociales.

Si a lo anterior se añade el impacto que, en la situación espiritual del hombre contemporáneo, han tenido los procesos propios de la sociedad industrial, bien se verá el reposicionamiento que tiene, en el mundo actual, el tema de la moral y los valores. La *cosificación* del individuo y el debilitamiento de las relaciones humanas; los sentimientos de soledad, desconfianza e indiferencia por el otro generados –sin quererlo– por el modo de vida industrial, tratan de ser superados con un estilo de convivencia en que la franqueza, la amistad, el amor, la tolerancia y el respeto por el ser y la individualidad del otro, sean la cuestión substancial. Y desde luego que existen condiciones psicológicas para avanzar en esta dirección.

- 
3. En una encuesta nacional efectuada por CEP-ADIMARK, en agosto de 1992, al consultársele a los padres acerca de las características más importantes que ellos toman en cuenta para decidir el colegio (básico o medio) en que matriculan a sus hijos, en los tres niveles socioeconómicos encuestados (alto, medio, bajo) y cualquiera que hubiese sido la identificación política con la derecha, centro o izquierda declarada por los padres, se señaló como el rasgo más importante la “formación moral/religiosa que entrega el establecimiento”. Considerando dos menciones por encuestado, las preferencias por este aspecto de un 56,1 % en el nivel alto, 54,5 % en el medio y 48,1 % en el bajo, estuvieron entre 10 y 20 puntos sobre los indicadores más próximos, que fueron “instrucción académica” y “equipamiento del colegio”.

Somos contemporáneos del nacimiento de una nueva sensibilidad por los asuntos humanos, por los asuntos de la gente. Se empiezan a advertir sentimientos de mayor agudeza por la proximidad, por la vecindad, por el microcosmo, por la contigüidad física, que sugiere evidentemente ansias generalizadas de revalorizar a la persona y las formas de la sociabilidad. Al hilo de este nuevo sentimiento, la educación empieza a ser vista, no ya como la transmisora del conocimiento sino que, más bien, por lo que en esencia es: un sistema de relaciones sociales entre adultos y niños y entre niños y niños; pero un sistema regulado por los valores de la democracia y la ética de los derechos personales.

Sin embargo, también la necesidad de encarar la formación valórica y actitudinal se plantea hoy desde un ámbito no suficientemente ponderado hasta hace poco. La gravitación económica, social y espiritual que, en nuestras formas de vida, empiezan a tener fenómenos de data más reciente, tales como el narcotráfico y la drogadicción, la corrupción administrativa y el tráfico de influencias, la especulación financiera y la violencia, refuerza la idea de que se está en presencia de realidades en expansión, que no pueden continuar siendo relativizada, o consideradas de manera un tanto marginal dentro del curriculum escolar. En estos vicios y anormalidades sociales, se encuentran tensionados valores personales y actitudes éticas de convivencia que todos desean salvar y reforzar, en cuanto se los comprende como necesarios soportes de un sistema de vida, en cuyos horizontes se encuentran la libertad, la paz, la justicia, el mutuo respeto, el bienestar de todos y la felicidad.

### **3. La base antropológica y ética del nuevo sistema curricular**

En términos generales, puede decirse que la estructura de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO), de la Enseñanza Básica que acaba de decretarse, ha sido elaborada teniendo a la vista requerimientos de procedencia diversa.

1° de las orientaciones y exigencias que, al proceso de producción y diseño curricular, establecen los fines, objetivos generales y requi-

sitos de egreso dispuestos para la Enseñanza Básica por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE. 1990);

- 2° de los objetivos trazados por las políticas públicas de educación, en orden a mejorar la calidad de la educación, asegurar su equidad, estimular la descentralización pedagógica y comprometer la participación de todos los sectores, actores y personas en la tarea nacional de la educación;
- 3° de la necesidad de poner al día la enseñanza impartida por el sistema, situándola en la perspectiva de los esfuerzos por la modernización del país y la resolución de los grandes desafíos de índole económica, social y cultural que, a nuestra sociedad, plantea su tránsito al próximo milenio;
- 4° del deber que tiene la escuela de responder, desde la esfera de la formación personal, a demandas sociales relativas a la conformación de ideales, valores, actitudes y capacidades personales, frente a los problemas sociales y morales propios de la modernidad.

Si bien la necesidad de enriquecer la calidad de la enseñanza mediante la incorporación de la Educación en Valores, se sostiene, en distinta medida, en los cuatro tipos de requerimientos recién mencionados, su basamento legal más importante se lo proporciona el artículo 2° de la LOCE, al momento de señalar un propósito que podría ser entendido como el fin último de todo proceso de enseñanza sistemática:

*“La educación es el proceso permanente, que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su **desarrollo moral**, intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transmisión y el **cultivo de valores**, conocimientos y destrezas, enmarcados en nuestra identidad nacional, **capacitándolas para convivir** y participar en forma responsable y activa en la comunidad” (Lo destacado es nuestro).*

Esta disposición legal encontrará posteriormente un significativo pronunciamiento de legitimación social, en el Informe que, en diciembre de 1995, entrega la Comisión Nacional de Modernización de la Educación al Presidente de la República. Este documento señala, en

efecto, la finalidad de carácter ético y valórico que deberá orientar el programa común de formación general de niños y jóvenes, el cual

*“... debe ofrecer a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad; en la conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano; en el sentido de la trascendencia personal, el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza; en el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de la nación y de la patria, de su identidad y tradiciones”.*

Procurando establecer convergencia entre este planteamiento modernizador y la orientación señalada en el artículo de la LOCE, los equipos técnicos del Ministerio de Educación que trabajaron en el diseño del sistema de los OF-CMO, fijaron un principio, que al mismo tiempo, obraría como criterio tanto para seleccionar objetivos y contenidos curriculares como para articularlos en un todo consistente:

*“La educación chilena busca estimular el desarrollo pleno de todas las personas, promover su encuentro respetando su diversidad, y, sobre esta base, formarlas tanto dentro de valores que revisten de sentido ético a la existencia personal, como en la disposición para participar y aportar, conforme a su edad y madurez, en una convivencia regida por la verdad, la justicia y la paz.”*

Desde el punto de vista temático, la expresión de este principio regulador apunta al campo de:

- el desarrollo integral y libre de la persona (de cada persona),
- el respeto y ejercicio de los Derechos Humanos,
- la promoción del Bien Común,
- la ética de la Democracia,

- la cultura basada en la libertad, la solidaridad, la verdad, la justicia y el respeto mutuo,
- el desarrollo de capacidades comprensivas y metacognitivas de orden superior.

Desde la óptica de la *enseñanza*, este mismo principio regulador implica desplazar el polo de las preocupaciones docentes desde la enseñanza hacia el aprendizaje:

- aprender a ser,
- aprender a pensar,
- aprender a conocerse y valorarse a sí mismo,
- aprender con otros, de otros y con el medio,
- aprender a conocer, valorar, amar y respetar a los otros.

De acuerdo con lo dicho precedentemente, el reconocimiento de la libertad, dignidad y trascendencia de la persona humana constituye el soporte antropológico y ético del nuevo sistema curricular. Este reconocimiento exige del Estado garantizar a todos los ciudadanos una calidad de enseñanza que, sin excepción, estimule el desarrollo personal regido por valores universales que permitan a cada uno, y de acuerdo al correspondiente nivel de edad, discriminar entre el bien y el mal, afirmarse como persona moral, ejercer y promover los derechos humanos, cumplir deberes sociales de manera responsable y conjugar, en su más amplia acepción, la libertad de conciencia.

Bajo las anteriores premisas, en el campo de la formación moral y ética de la juventud, no sería legítima una acción del Estado que se esforzara por socializarla dentro del repertorio compacto de valores e ideales que consagran un concepto reduccionista y excluyente de la persona y, en consecuencia, que tendiera a favorecer una determinada utopía o modelo societal. Parece innecesario señalar que la presencia, en la enseñanza, de una suerte de “ethos oficial” conculcaría la libertad de ser y de pensar inherente a la persona, y anularía la capacidad de discernimiento en que se funda el acto moral. Sería igualmente pernicioso para la afirmación de la libertad y de la dignidad humana, una

postura del Estado que proclamara de su parte neutralidad ética o que promoviera una suerte de axiología consensual, bajo pretexto de reconocer la pluralidad de opciones de vida que se expresan en la sociedad.

Tanto la neutralidad ética de la enseñanza como la exaltación de un relativismo valórico, exponen al ser humano a crecer y desarrollarse sin los principios reguladores que le permiten ganar libertad y poder de autoafirmación, ser sujeto de una vida digna y noble y manifestar su dimensión trascendente.

A diferencia del curriculum tradicional, el nuevo sistema parte del reconocimiento de la diversidad humana y de la heterogeneidad de las formas de vida grupal que coexisten dentro de nuestra nación. En consecuencia, corresponde al Estado fortalecer la identidad y unidad nacional, articulando las diferencias existentes mediante la promoción de todos aquellos valores personales y de convivencia que, además de ser parte constitutiva de las grandes tradiciones de la cultura judeocristiana, latan por igual dentro de los espectros valóricos propios de los grupos que se conjugan en la convivencia nacional.

En el ejercicio de su rol educador, el Estado no puede intentar reproducir en la escuela la cultura de los grupos dominantes ni tampoco jugarse en favor de una suerte de “media cultural”. Menos puede tratar de afirmar la identidad nacional aplicando programas homogenizantes, en los cuales ni los actores de quienes se recaba adhesión han tenido participación, ni sus valores se encuentran allí cabalmente representados. En este sentido, debe tenerse presente que el análisis social demuestra hoy que, en las formas modernas del capitalismo, se considera que oposición y conflicto constituyen componentes estructurales y, por lo mismo, lo distinto o diferente se considera parte forzada de toda acción que se asume con legitimidad. La identidad nacional demanda, desde luego, la integración cultural del país, pero – a diferencia de antes– integración comprendida como armonización y no como anulación o extirpación obligada de las diferencias. Si, como se ha dicho, el pluralismo es un dato irrenunciable de la vida democrática moderna, habría identidad nacional sólo cuando los diversos subsectores sociales, sin renunciar a sus respectivos proyectos de vida,

coincidan y se concierten en torno de un segmento de valores, ideales y tradiciones comunes.

El esquema de los OF-CMO dimensiona, pues, una calidad de formación ética y moral de niños y jóvenes regida por valores universales, entre los que se destacan la libertad, la responsabilidad, la verdad, la justicia, el mutuo respeto, la solidaridad y tolerancia. Más, no se queda sólo en esto. También pretende abrir cauces a una enseñanza que contribuya a formar una persona que, enfrentada a situaciones concretas de vida que implican conflictos morales, con ayuda del diálogo racional y la prudencia ética, pueda ella decidir libremente la conducta a seguir, con cabal conocimiento y conciencia plena de las consecuencias que la conducta asumida tendrá para sí y para los demás. En la nueva enseñanza, por lo tanto, el diálogo se plantea como un principio universal de orden práctico, que se proyecta en dos dominios de la acción humana. De una parte, como un factor que facilita la superación de los conflictos y dilemas morales, sin menoscabar la libertad de conciencia y la voluntad de acción de cada ser. De otra parte, como el más importante agente para estrechar las diferencias que limitan el actuar conjunto y solidario de las personas.

El compromiso con los valores compartidos por diferentes grupos de la nación, no agota, desde luego, la dimensión axiológica del sistema curricular abierto por los OF-CMO. El plan y programa que elabore un establecimiento también podrá incorporar elementos, en los cuales se transfiguren valores que respondan al concepto que la respectiva comunidad escolar posee sobre las finalidades fundamentales de la enseñanza y las formas de interacción más adecuadas para su cumplimiento práctico. Sin embargo, y tal como se señala en el Decreto N° 40...

*“Las aspiraciones que la comunidad escolar comparte y desea expresar en su propio proyecto deben compatibilizarse con las finalidades más generales incorporadas en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, de manera que, en la organización curricular y en la acción pedagógica concreta de cada escuela, se conjuguen los principios de diversidad e identidad cultural”.*

#### **4. Descripción de los Objetivos Fundamentales Transversales**

Sobre la base de los antecedentes expuestos y considerando la condición propia de una enseñanza orientada por fines explícitamente puestos, el sistema de los OF-CMO reconoce dos tipos de Objetivos Fundamentales:

- 1° Aquellos que aluden a aprendizajes de tipo general, comprensivo y de alta inclusividad, cuyo logro se alcanza más bien por una confluencia de estímulos instruccionales y experiencias formativas que, además de tener orígenes y alcances muy diversos, se asimilan sin un orden o patrón preestablecido. Ocurre con adquisiciones conductuales de carácter genérico; con conductas que expresan valores, tales como apreciaciones, actitudes e ideales; con capacidades intelectuales superiores, como el pensar reflexivo o la capacidad para resolver problemas, etc.

Estos aprendizajes dan origen a objetivos fundamentales, que afectan por igual a todos los alumnos de la escuela (independientemente del curso en que se encuentren inscritos), permean la estructura disciplinaria del plan de estudios y se proyectan a lo largo y ancho de toda la institucionalidad escolar: organización y administración de la escuela, régimen de disciplina escolar, rutinas, relaciones de la escuela con los padres, etc.

A este tipo de objetivos se les ha llamado Objetivos Fundamentales Transversales. Se refieren a las capacidades e inclinaciones personales más generales y permanentes que la institución escolar debe contribuir a formar y desarrollar en los alumnos, mediante el adecuado y eficiente aprovechamiento de la influencia que, como ambiente de aprendizaje formal e intencionado, ejerce sobre los niños. Especial mención merece el papel que puede desempeñar el llamado “currículum oculto” en la enseñanza transversalizada, canalizando positivamente todas aquellas influencias y estímulos propios del ambiente en que transcurre el aprendizaje y que favorecen directa o indirectamente el desarrollo de la dimensión afectiva de la personalidad.

Toda vez que esta clase de objetivos cruza y adquiere presencia en el currículum integralmente considerado y no sólo en los programas de estudios, se entiende que no constituyen patrimonio exclusivo de una asignatura, ni de un determinado curso, ni tampoco deben ser considerados como algo propio de un ámbito específico de la vida escolar.

Para ser más exactos, cabe señalar que tratándose de objetivos asociados con los llamados fines generales de la educación, si bien un objetivo fundamental transversal posee una buena proporción de componentes cognoscitivos o intelectivos, en su operatoria pedagógica no tiene por qué expresarse necesariamente en el dominio del conocimiento y de las temáticas incorporadas en los programas y en las clases diarias. El ingrediente cognoscitivo de cualquier transversal puede ser, sin duda, importante y disponer de méritos suficientes para que se le considere tema de una o más clases de un cierto programa de curso. Sin embargo, si esto llega a suceder, ocurre en un determinado punto de un proceso de ocho años que se encuentra en toda su extensión temporal cubierto por ese mismo objetivo transversal. Además de sus eventuales resonancias cognoscitivas, estos objetivos poseen ingredientes de carácter valórico, que exigen tratamientos didácticos de cierta longitud y cualitativamente diversos de los que se emplean para transmitir informaciones, elaborar ideas o desarrollar destrezas psicomotrices específicas o particulares.

- 2° Aquellos objetivos que mentan aprendizajes de orden cognoscitivo, psicomotriz o afectivo, cuyo logro supone una organización (lógica) lineal, seriada y graduada (de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, etc.) de informaciones, actividades y otros estímulos dispuestos por el profesor, para provocar la adquisición de conductas personales de alta especificidad y circunscritos a un cierto dominio de la personalidad integralmente considerada.

En el nuevo sistema curricular, estos objetivos –y los contenidos mínimos que respectivamente les corresponden– se organizan bajo el rótulo de Objetivos Fundamentales Verticales, por cuanto cada

uno transparenta conductas específicas que se estimulan y logran en un punto preciso y acotado del proceso total y continuo de la enseñanza básica. Estos objetivos se agrupan en una matriz que permite, en cada sector o área de aprendizaje y en cada curso, precisar la capacidad o competencia personal que debe estimular la actividad escolar más circunscrita.

La selección y organización de los Objetivos Fundamentales Transversales resuelta por el Ministerio de Educación, se funda no sólo en las definiciones de principio de la educación nacional que la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza establece; se funda también en el reconocimiento de la condición ética y social inherente al desarrollo de la persona humana. Se dice condición social, en tanto las posibilidades que el individuo tiene de subsistir, crecer y desarrollar sus potencialidades propias, dependen esencialmente de la interacción social y de las formas de asociarse con sus semejantes. Se afirma la condición ética, en tanto la interacción humana y el juego de la voluntad personal transcurre regulada por principios, ideales y normas, en los cuales se transfiguran los valores que dan sentido a la convivencia social, enriquecen la vida personal y potencian el desenvolvimiento espiritual y la trascendencia personal.

De lo anterior resulta una estructura de 15 Objetivos Fundamentales Transversales, agrupados en 3 grandes categorías. Esta estructura puede sistematizarse en el cuadro siguiente:

**OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES**

<b>Categoría</b>	<b>Sentido formativo y pedagógico</b>	<b>Especificidad del objetivo</b>
Formación Ética	Desarrollar capacidad y voluntad en el alumno para autorregular su conducta en función de una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el espíritu de servicio y el respeto por el otro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* de la libertad, los derechos humanos y el bien común</li> <li>* de la tolerancia y el diálogo</li> <li>* de la igualdad de derechos</li> </ul>
Crecimiento y autoafirmación personal	Estimular rasgos y cualidades potenciales que conformen y afirmen la identidad personal del educando, favorezcan su equilibrio emocional y estimulen su interés por el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* del desarrollo físico</li> <li>* del pensar reflexivo</li> <li>* del conocimiento</li> <li>* de la comunicación</li> <li>* de la creatividad y la capacidad para resolver problemas</li> <li>* de la autoestima</li> </ul>
Vínculos de la persona con su entorno	Favorecer la interacción social regida por el respeto mutuo, el ejercicio de la ciudadanía activa, la valoración de la identidad nacional y la convivencia democrática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* de los derechos y deberes democráticos</li> <li>* de la afectividad y sexualidad humana</li> <li>* de la familia</li> <li>* del cuidado del ambiente</li> <li>* de la identidad nacional</li> <li>* del trabajo y la iniciativa personal.</li> </ul>

Las nuevas disposiciones legales dejan entregadas a la voluntad de cada establecimiento escolar, la facultad de resolver la forma y los procedimientos que emplearán para seleccionar y organizar las influencias (directas, indirectas; estables, circunstanciales; de aula, de patio; etc.) que le permitirán desarrollar las capacidades correspondientes a cada grupo de objetivos fundamentales transversal.

No obstante, el Decreto N° 40 contiene ciertas sugerencias para facilitar las decisiones que deben adoptar las escuelas al momento de elaborar el capítulo de Objetivos Transversales de sus respectivos planes y programas:

- 1° Se señalan algunos de los ámbitos de la actividad escolar en que pueden o deben ser dispuestas acciones –directas o indirectas– que contribuyen a desarrollar los comportamientos que latan en cada objetivo (disciplina escolar, clima escolar, prácticas y rutinas cotidianas, etc.). Se deja aquí en claro que, con toda su importancia, el quehacer de aula y la docencia directa no son los únicos campos en que deban ser operacionalizados los transversales.
- 2° Se indica la consistencia que debe existir entre las finalidades del Proyecto Educativo de la Escuela (en caso de tenerlo) y los Objetivos Fundamentales Transversales. Se señala, en este sentido, que según sea la orientación de su propio proyecto, una escuela podría dar mayor énfasis a algunos de estos objetivos, cuidando siempre de responder a todos.
- 3° Se avanzan algunas ideas sobre las características y la función que debiera cumplir la evaluación de los aprendizajes que los alumnos van realizando en el dominio propio de estos objetivos.

## **5. La tensión entre “lo moderno” y “lo postmoderno” en el cuadro de los Objetivos Fundamentales Transversales**

Probablemente uno de los mayores logros de la estructura resuelta para los Objetivos Fundamentales Transversales, resida en la forma en que se equilibraron demandas opuestas procedentes de las dos grandes

maneras de apreciar hoy la función de los sistemas escolares y, consecuentemente, la intencionalidad de que debe estar animada la enseñanza escolar.

Toda empresa de diseño curricular debe –huelga decirlo– definirse en favor de una fórmula que contribuya a superar o armonizar las tensiones que provocan requerimientos, demandas, fuerzas y expectativas sociales polarizadas en torno de las grandes finalidades que deben orientar un proceso tan complejo como lo es el de la formación humana mediante la enseñanza formal.

La resolución de tensiones dentro del curriculum interactivo y situacional es mucho más difícil que en el caso del curriculum centralizado. Mientras en éste, es sólo un actor quien tiene la responsabilidad de adoptar esas decisiones, en el caso que nos ocupa, los polos en tensión se encuentran físicamente representados en la negociación de intereses que realizan distintos actores educativos. Una ecuación desequilibrada del juego tensional puesta en los planes y programas de estudio puede a la larga, agudizar diferencias culturales, originar problemáticas sociales o retardar el desarrollo del país de manera impredecible.

La formulación de los Objetivos Fundamentales Transversales (tal como ocurre con toda labor de planeación educacional en nuestro país en la hora presente) ha tenido siempre a la vista las necesidades e intereses de una sociedad pluralista y democrática, que se ha inclinado en favor de un determinado proyecto de desarrollo: “crecimiento con equidad”; “transformación productiva con equidad”; “desarrollo sustentable”; “crecimiento productivo con ciudadanía moderna” son, entre muchos otros, denominativos breves que se emplean para caracterizar el gran objetivo estratégico de desarrollo nacional.

En el plano del diseño curricular, no siempre es fácil articular adecuadamente los requerimientos educativos de naturaleza distinta que se expresan en estas fórmulas integradoras. En efecto, aun reconociendo la obligatoriedad de establecer convergencia o, al menos simetría, entre las necesidades del Crecimiento y las de la Etica de la Democracia, es prácticamente inevitable que, al momento de adoptar decisio-

nes, lo resuelto tiende a polarizarse en favor de uno de los dos grandes paradigmas educativos que se encuentran en tensión.

Uno de estos modelos –el de carácter economicista y que, sensiblemente, tiende a prevalecer– otorga prioridad superior a la inserción eficiente y competitiva del país en el mercado internacional y, consecuentemente, a la capacidad que la escuela debe tener para desarrollar las actitudes sociales y laborales y las competencias de operación que los procesos de la producción exigen a los trabajadores. En este paradigma, el supuesto de prospectiva parece ser el convencimiento de que, con entera independencia de cuáles sean en preciso las metas del desarrollo, por largo tiempo nuestra sociedad permanecerá firmemente adherida a los valores y pautas de la civilización industrial y la racionalidad científica e instrumental. En tal concepto, la enseñanza adquiriría gran importancia, ya que le correspondería desempeñar funciones que serán decisivas para alcanzar los objetivos económicos y sociales que esa manera de entender el desarrollo se plantea; además que le correspondería contribuir a forjar las nuevas actitudes y prácticas que la sociedad necesita, para erradicar algunos de los “efectos perversos” a que ha dado origen el modo de vida industrial, la sociedad planificada y la convivencia de masas: bolsones de pobreza, alcoholismo y drogadicción, libertinaje sexual, comercialización de las necesidades humanas, industria cultural, falta de iniciativa personal, etc. Dentro de este esquema, el programa escolar debería enfatizar la socialización de la juventud en el cuadro de los comportamientos y destrezas impuestas por la sociedad del conocimiento, las nuevas carreteras de la información, el mercado flexible y cambiante del empleo, la organización y cultura empresarial y la competitividad en general.

En el otro extremo, se encuentra un paradigma educativo que se juega en favor del florecimiento de una sociedad “centrada en la persona”, incentivando los valores de un humanismo que, a diferencias del humanismo clásico, no descarta la posibilidad de reasumir éticamente la racionalidad tecnocrática y los patrones inherentes a la vida moderna. En este caso, el supuesto es que los efectos degradadores que, en la vida espiritual y en la dignidad de las personas, provocó –en mucho, involuntariamente– la civilización industrial, desaparecerán gradualmente

y las preferencias sociales se inclinarán en favor de formas de vida que priorizan la conducta moral y el ejercicio de los derechos humanos. En este nuevo escenario social, la persona (cada persona) ocuparía un lugar central, y en consonancia con este protagonismo, el programa escolar tendrá que volcarse en la estimulación de la creatividad, las potencias crítico-reflexivas del niño, la pedagogía de los derechos humanos, la educación en valores personales y sociales, la capacidad para resolver problemas sin perder de vista la eticidad de los objetivos que se persiguen, etc. Parece innecesario añadir que, en este modelo de Nuevo Humanismo, el individuo tendría mayores oportunidades para desenvolverse y poner en juego todas sus potencialidades, además de quedar en mejor situación para actuar sobre los problemas y requerimientos de su entorno conforme a decisiones propias<sup>4</sup>.

- 
4. En la discusión –cuando no en la práctica–, se aprecia una cierta inclinación por elegir uno de estos paradigmas y abandonar el otro, tal como si los sistemas escolares pudiesen organizarse y funcionar con los aportes en exclusiva de uno de los dos modelos. Al decir más arriba que “sensiblemente” uno de estos dos paradigmas tiende a prevalecer, se desea criticar la persistencia de los enfoques unilaterales que poco tienen que ver con la realidad efectiva de los sistemas escolares. Así, por ejemplo, una percepción superficial y crítica del “modelo economicista” denuncia que éste pretende favorecer la formación de hombres competitivos en contra de la posibilidad de formarlos en la solidaridad. Se pasa por alto aquí que el paradigma enjuiciado sostiene que la educación debe contribuir a insertar competitivamente nuestra economía en el mercado global y no que ella deba formar individuos competitivos. Para tener éxito en la competitividad mundial, nuestra economía requiere hoy de individuos creativos, con iniciativa, aptos para el trabajo en equipo, eficientes, etc., repertorio conductual que no contradice la posibilidad que, además, los individuos sean solidarios o generosos. En nuestra opinión, el equívoco reside en no percibir que: 1° un sistema escolar de tipo nacional cumple una variedad de funciones (instruccionales, académicas, culturales, políticas, económicas, etc.); 2° desde el punto de vista de las funciones del sistema, los paradigmas en cuestión no han sido ambos formulados dentro de una misma función ni, tampoco, se despliegan en el mismo nivel –macro, micro– de la actividad escolar y el planeamiento. Veamos. El modelo del crecimiento ha sido formulado dentro de la función económica que debe cumplir todo sistema y, por lo mismo, afecta a su estructura y a las tareas que corresponden a los diferentes niveles en pos del desarrollo y el

Si se examina con cierta detención la estructura de Objetivos Fundamentales Transversales, se apreciará que se ha buscado poner, en un relativo equilibrio, conceptos e intenciones formativas procedentes de ambos paradigmas y no se ha optado por el expediente fácil de apostar sólo en favor de uno de ellos. En efecto, la fórmula resuelta se sustenta tanto en un reconocimiento crítico del papel que deben desempeñar los procesos de modernización de las estructuras productivas de nuestro país, como en las demandas de protagonismo, participación y acceso a esa vida justa y feliz que reclama hoy la gente.

Nuestras demandas de desarrollo exigen que parte sustantiva del programa escolar esté constituida por contenidos propios de la cultura tecnológica moderna, de la sociedad del conocimiento y de la llamada “eficiencia social”. Sin embargo, no podemos perder de vista que, en una cultura encuadrada dentro de estas coordenadas, se opera una drástica reducción de los poderes perceptivos y comprensivos de la razón humana en tanto se la entiende, cultiva y valoriza exclusivamente como “luz seca” (en el decir de Heráclito), esto es, como una metódica regulada por principios cartesianos que, neutralizando pasiones coordina

---

cambio social; también afecta a la focalización del gasto y, en general, a las relaciones entre la enseñanza y el sector productivo. Por el contrario, las ideas del modelo centrado en la persona se plantean en torno de las funciones formativo-personales propias de los sistemas. Se refieren a los fines generales del proceso formativo, a la formación ética de cada estudiante, independientemente de cuáles sean sus preferencias vocacionales; al diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la escuela, a la selección de metodologías del trabajo en el aula, a los regímenes de disciplina, etc.

En un intento por terminar con estos enfoques unilaterales, en el Informe de Naciones Unidas sobre Desarrollo Humano del año 1992, se escribe: “*Algunos analistas han descrito incorrectamente el desarrollo humano como anticrecimiento, arguyendo que tiene como punto focal la distribución en vez de la generación de ingresos, y que se interesa en el aspecto social y no en el desarrollo. De hecho, nada se aleja más de la verdad. Al desarrollo humano le interesa tanto el desarrollo de capacidades humanas como su utilización productiva. Lo primero exige invertir en las personas, mientras que lo segundo requiere que las personas contribuyan al crecimiento del PNB y el empleo. Ambas partes de la ecuación son esenciales*”.

lógicamente medios y recursos para resolver propósitos prácticos personales, sin relación de dependencia con normativas y valoraciones sociales, como no sean –claro está– aquellas valoraciones que tocan la eficiencia y utilidad envueltas en el ejercicio mismo de la acción. Así concebida la razón, resulta ser que lo racional es el ejercicio de una acción ordenada linealmente –sin quiebres– a partir de las intenciones e intereses de los sujetos, y que culmina y se cierra al satisfacerse los propósitos que la originan. De este modo, la acción ordenada por una razón que es mero instrumento, se reviste de lógica y se convierte en universal y necesaria, sea cuales fueren los objetivos que persigue el individuo, sea cuales fueren los comportamientos que desea provocar el sujeto-Estado, sea cuales fueren los comportamientos generalizados que provoca el sujeto-mercado a partir de demandas económicas individualizadas.

Como hemos escrito en otro lugar: *“desde la óptica de la filosofía crítica, la reducción positivista de la razón, que puede ser una buena coartada para comprender y justificar el desarrollo del conocimiento científico y sus aplicaciones, se muestra impotente para pronunciarse y decidir sobre los fines que legitiman y otorgan sentido a las acciones propiamente humanas”*<sup>5</sup>.

Del hecho que una acción lógicamente enderezada hacia fines se encuentre asistida de racionalidad, no se deduce necesariamente que esa acción sea al mismo tiempo razonable y éticamente legítima. Y no lo es por el mero hecho de que esta racionalidad instrumental propia de la vida moderna y el crecimiento mensurable, exime pronunciarse acerca de la legitimidad social y humanizadora de los fines que se persiguen.

En el plano de la acción humana, existe un campo totalmente diferente de aquél en que lo racional aparece reducido al mero “cálculo de medios para ejecutar fines individuales”. La praxis posee también dimensiones en donde lo primariamente útil, lo eficiente y lo lógica-

---

5. “La Educación Media y los Retos de la Modernidad”. En: Formación de Profesores de Educación Media en Chile. C. P. U. Santiago, 1993, p. 252.

mente racional, quedan postergados por la coordinación social de los intereses personales, por el acuerdo colectivo, por el compromiso ético de la comunicación intersubjetiva, por las normas sociales y, en fin, por las necesidades superiores de la convivencia. En este plano, las acciones podrían no ser calificadas como racionales si se las analiza bajo el prisma de una organización severa de los medios (tiempo, recursos, etapas, etc.); no obstante, podrían ser ellas razonables, queridas y valoradas por la sociedad, en cuanto se regulan por normas sociales y por la ética que orienta la convivencia.

Pues bien, la estructura de los Objetivos Fundamentales Transversales asume con toda propiedad las demandas modernizantes del crecimiento, entendido como progreso científico-técnico, eficiencia, productividad, inserción competitiva en los mercados, conocimiento como valor agregado, etc. Pero lo hace entendiendo que lo moderno debe ser, en nuestro mundo de hoy, algo muy diferente de la forma en que los actuales países hiperdesarrollados se modernizaron en su tiempo. La modernización que nuestro país reclama exige que el progreso y el crecimiento se desenvuelvan, avancen y se expresen, en todo momento, orientados por la ética humanista de la libertad y el respeto mutuo.

Bajo el anterior concepto, no es difícil apreciar que el cuadro de los transversales se encuentra entrecruzado por dos lógicas diferentes. Desde uno de estos polos, se fijan objetivos ligados con el progreso técnico, la racionalidad instrumental, la eficiencia productiva, el crecimiento de los bienes y servicios, el confort material, etc. Desde el otro polo, se fijan objetivos *que cualifican los anteriores* y se relacionan con la justicia social, los derechos humanos, la democracia, la equidad, la razonabilidad valórica, etc. Del mismo modo en que una de estas lógicas toca cuestiones relativas a la apropiación social de más bienes y servicios mediante la eficiencia del individuo en el trabajo y la competitividad de la economía, la segunda tiene que ver con los principios y acuerdos que los hombres aplican para dirimir sus conflictos y para reglamentar las formas de vida que mayores posibilidades les ofrecen para expresarse y ejercer como personas libres y dignas.

### Doble soporte de los Objetivos Fundamentales Transversales

<p style="text-align: center;">LO MODERNO</p> <p style="text-align: center;">Requerimientos de racionalidad, eficiencia y productividad</p>	<p style="text-align: center;">LO POSTMODERNO</p> <p style="text-align: center;">Requerimientos de razonabilidad, calidad de la convivencia, justicia social</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Desarrollo del pensar reflexivo y crítico</li> <li>* Capacidad para resolver problemas</li> <li>* Expresar y comunicar ideas con claridad y eficiencia</li> <li>* Autonomía, iniciativa, creatividad</li> <li>* Normas de higiene y seguridad personal</li> <li>* Trabajos en equipo, valor del trabajo en sí</li> <li>* Habilidad para el autoaprendizaje</li> <li>* Autoestima y confianza en sí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Respetar la igualdad de derechos, sin distinción de sexo, etnia, condición física, religión o situación económica</li> <li>* Valores de libertad, tolerancia, justicia, verdad, solidaridad, trascendencia</li> <li>* Convivencia democrática y ciudadanía activa</li> <li>* Afectividad y sexualidad</li> <li>* Cuidado del ambiente</li> <li>* Importancia de la familia</li> <li>* Identidad nacional en mundo globalizado e interdependiente</li> <li>* Papel humanizador del diálogo</li> </ul>

La dicotomía expuesta en el cuadro se plantea sólo con el propósito de clarificar la exposición. De manera alguna se afirma que, en el proceso real de la enseñanza, los objetivos de una y otra columna se trabajan por separado, choquen entre sí, se anulen o superpongan unos con otros. Creerlo delataría una muy mala comprensión de la psicología del aprendizaje y, particularmente, de la forma en que se expresan en la conducta humana los valores internalizados por los sujetos. Un valor en proceso de internalización va solidificando en el sujeto una inclinación, predisposición o tendencia a reaccionar o comportarse automáticamente de una determinada y específica manera (manera predeterminada por el valor que está siendo asimilado: solidaridad, justicia, verdad, respeto al otro, etc.). Quien internaliza psicológicamente el

valor “justicia”, no podría actuar en situaciones específicas de manera injusta; tal como quien ha sido formado dentro del valor de “la vida”, le repugna cualquier acto o posibilidad que la destruya.

Si el sujeto se forma en valores éticos, competencias generales suyas, tales como la capacidad para “resolver problemas” o la “iniciativa personal”, se contraen y no se ponen en acción, si acaso el problema a resolver o la iniciativa por adoptar afecta la manifestación de los valores trabajados por la educación.

De acuerdo con lo anterior y en un lenguaje más próximo a la filosofía, habría que decir, pues, que en la nueva práctica de la enseñanza establecida por los Objetivos Fundamentales Transversales, lo moderno es cualificado por lo post-moderno, la mera eficiencia lo es por los valores éticos, la mera productividad por la calidad de vida y el respeto por el otro, etc. En breve, en el proceso de enseñanza ilustrado por los Objetivos Fundamentales Transversales, se integran dialécticamente exigencias y expectativas configuradas por lógicas opuestas.

## APENDICE

### Algunos hitos históricos de la Educación en Valores

A decir verdad, la preocupación por la formación valórica y actitudinal de los estudiantes no constituye novedad en la educación chilena. Desde muy antiguo, finalidades acerca de la formación moral y formación cívica han formado parte del repertorio de objetivos de nuestra Escuela básica. Así, por ejemplo, el art. N° 21 del Decreto Ley de Educación Primaria Obligatoria (Decreto N° 5291 de 22 de noviembre de 1929) establecía que:

*La educación dada en las escuelas primarias tendrá por objeto favorecer el desarrollo físico, intelectual y moral del niño de acuerdo con las necesidades sociales y cívicas del país”.*

La preocupación por la formación moral del niño era, en aquellos tiempos, incluso mucho más amplia y precisa. Las Circulares Técnicas preparadas por el núcleo ministerial central con la finalidad de orientar el quehacer pedagógico de aula, abundaban en recomendaciones y sugerencias para fortalecer el cultivo de valores. Por poner sólo un ejemplo, baste en este sentido reproducir aquí un par de párrafos de la Circular Técnica N° 11 del día 1° de marzo de 1932 y que versaba sobre “La escuela y sus relaciones con la comunidad”:

- \* *“La escuela es el crisol en que se funde la unidad nacional; para ello, debe incorporarse en la vida espiritual de los alumnos un profundo sentido de la solidaridad social, una justa estimación del pasado de la patria, fe en su provenir y resolución de servirla”.*
- \* *“A medida que la escuela... logre dilatar los sentimientos de fraternidad, el espíritu de servicio, la serena comprensión de la realidad, el estímulo de una personalidad más noble, el interés por el mejoramiento de lo existente, se irá afianzando la fe que la nación debe tener en su obra y la sostendrá con más generoso empeño”.*

Dos años más tarde, con motivo de la inauguración del año escolar 1934, al entregar sugerencias técnicas para el “Planeamiento Anual de las Actividades Escolares (Circular N° 15 del mes de marzo) el Director de Educación Primaria, Dn. Claudio Salas F., se dirigía al profesorado recordándoles que:

*“El fin más elevado de la Educación Primaria es, entonces, el de dar a Chile individualidades amantes del bien y la verdad, respetuosos del derecho y la justicia, despojados de prejuicios, supersticiones y tabúes, y en condiciones de probada salud y armónico desarrollo físico, capaces de cargar con su propio peso<sup>1</sup> y alcanzar, gracias al trabajo honrado e inteligente y a la comprensión de los deberes y prerrogativas de sí mismos y de los demás, la anhelada cohesión espiritual y social, y el acariciado ideal de una Patria y una Hermandad social menos amargadas por las zozobras e inquietudes que, por doquiera, cercan a los pueblos en nuestros días”.*

Sin embargo, el interés que las autoridades ministeriales de esos tiempos manifestaban por la formación moral del niño, no se limitaba sólo a proclamar su necesidad o a precisar las actitudes y valores que ella debiera desarrollar. Una buena parte de estas orientaciones técnicas decía relación con críticas al trabajo docente habitual y denuncias sobre los desaciertos para crear condiciones adecuadas para un eficaz aprendizaje en la dimensión psicológica afectiva de los educandos.

En ocasiones, sorprende a quienes suponen hoy ser originales en sus críticas a la enseñanza, descubrir que ordenanzas y sugerencias técnicas planteadas a los maestros hace poco más de medio siglo en el campo de la Educación en Valores son de una contemporaneidad que abruma. En una de las más importantes declaraciones de doctrina pedagógica producida alguna vez por el Ministerio de Educación, con el propósito de impregnar al sistema educativo de la filosofía y la ética

---

1. La capacidad de “cargar con su propio peso” es una de las tres dimensiones del Fin de la Eficiencia Social, tal como fuera formulado por primera vez por William Chandler Bagley. Ver de este autor “El proceso Educativo”. Imprenta Lagunas Co. Santiago, 1922, p. 38 y siguientes.

de la Democracia, en la Circular N° 49 de 19 de mayo de 1943, que versa sobre “Orientaciones socio-educativas para las escuelas primarias de Chile”, junto con luminosos párrafos acerca de la variedad de efectos que el compromiso con la filosofía democrática tiene en la pedagogía, en la escuela, en el aula y en las responsabilidades docentes, se sistematizan críticas y sugerencias que perfectamente podrían proyectarse a la escuela de nuestros días.

*“Sucede, a menudo, que algunos de los mismos maestros cuya actuación cívica es un ejemplo de fe democrática, olvidan que la sinceridad de su actitud debe traducirse en realizaciones pedagógicas consecuentes. En muchas de nuestras escuelas, los niños no participan en instituciones inter y circun-escolares, no tienen oportunidad de desarrollar iniciativas, no saben lo que es crear, reflexionar, discutir, resolver, observar; investigar, opinar, etc. En esas escuelas, todo está determinado, comandado, resuelto y organizado por una voluntad imperiosa, que ahoga el pensamiento y la personalidad de los niños. Los muchachos dan la impresión de autómatas, que a una hora determinada deben escuchar, a otra recitar o repetir, a otra volver a escuchar.*

*Un soplo ejemplarizador de vida democrática debe penetrar por los ventanales anchos o estrechos de nuestras escuelas, para alegría de los niños y satisfacción de los maestros. Este soplo de vida nueva ha de traducirse en una técnica nueva, más fácil y vital que la otra; técnica renovada que devolverá a los niños la perdida naturalidad del trabajo escolar.*

*¿Cómo puede adquirir fe democrática un niño que sufre la violencia de un sistema escolar anacrónico, que durante seis años lo somete a obediencia ciega? ¿Cómo puede predicar fe democrática un maestro, que vive durante treinta años en flagrante conflicto entre pensamiento y acción?*

*Y luego, si democracia significa convivencia social, organización solidaria, cooperación, vínculo, reconocimiento mutuo de intereses, ¿cómo formar actitudes democráticas en un ambiente en que todo está orientado hacia el aislamiento y el individualismo?*

*Y además, si democracia significa posibilidad de readaptación constante a las nuevas situaciones producidas por los cambios sociales, ¿cómo puede formarse esta capacidad tan típicamente humana, si la escuela no promueve, en la medida que debiera, el desarrollo de la inteligencia, la capacidad de reacciones nuevas, la iniciativa personal, la riqueza de estímulos sociales valiosos?.*

Por otra parte, la citada Circular 49 –circular que esperamos algún día verla convertida en materia de estudio de los futuros maestros– contiene un valioso y vasto conjunto de formulaciones acerca del carácter de lo que, en rigor, debiera ser la formación de la conciencia democrática, formulaciones que nada ceden a las ideas “renovadoras” de la educación actual. Para corroborar lo que se acaba de decir, examínese por ejemplo, el cuadro siguiente que está construido con ideas textuales del documento en referencia.

La reforma de los Planes y programas de estudio de la Educación Primaria de 1948 (Decreto Supremo N° 9.226 de 16 de septiembre, 1948), que sustituyó una organización curricular instalada en 1929 se encuadra dentro de la misma filosofía social y “fines específicos” de carácter valórico que había trazado la Circular 49.

Para apreciar el soporte humanista que traslucían los nuevos programas, acaso sea suficiente con destacar la manera en que se planteaba el compromiso de la escuela primaria con la política económica del país (economía de interdependencia, planificada, “dirigida a satisfacer con mayor equidad las necesidades sociales”), evitando el recurrente peligro de desplazar la enseñanza hacia las posturas meramente economicistas. “En el centro de esta nueva economía, que la escuela deberá favorecer, resplandece el espíritu solidario y de cooperación en su más sólida característica”, se dice en las páginas iniciales del nuevo programa.

Según la filosofía que preside estos Planes y programas, el ideal del perfeccionamiento humano debe resolverse, en sus dimensiones prácticas, de acuerdo a “aspiraciones concretas emanadas de las necesidades sociales”, aspiraciones que, desde la óptica del aprendizaje, se traducen en las capacidades que los alumnos alcanzan para “hacer, con

**CONCIENCIA DEMOCRATICA**

<b>CARACTERISTICA</b>	<b>SIGNIFICADO ESPECIFICO</b>
1. Respeto por la personalidad humana	Espíritu de respeto por las conquistas culturales de la humanidad, fraternidad hacia todos los individuos y pueblos. Desprecio por las ideas de superioridad de castas y razas u otras semejantes.
2. Concepto racional de igualdad	Completa adhesión a la idea de una efectiva y real igualdad de oportunidades, de deberes y de derechos.
3. Recto concepto de libertad	Capacidad para ejercer la propia sin perjudicar la libertad ajena. Libertad entendida como liberación de las fuerzas ciegas de la naturaleza, como supresión del despotismo, de la superstición, de la ignorancia, y como desaparición de la inseguridad económica, además de la secular lucha contra las tiranías políticas.
4. Amor por la libertad	Lealtad efectiva a los principios de libertad.
5. Espíritu de tolerancia	Respeto por las ideas y creencias de los demás, sin que ello signifique concomitancia culpable.
6. Mentalidad científica	Fe en la inteligencia humana, expresada en las ciencias, como supremo arbitrio para vencer los incesantes embates de las fuerzas ciegas de la naturaleza o de los problemas sociales.
7. Espíritu crítico	Sano criterio para escapar a los engaños de las falsas propagandas y otros errores
8. Fe en las instituciones democráticas	Creencias en sus posibilidades de perfeccionamiento y lealtad hacia ellas
9. Espíritu público	Manifestado en una alta moral cívica y abnegación ciudadana
10. Mentalidad evolutiva	Criterio dispuesto a interpretar rectamente el contenido de justicia que pueda haber en los cambios sociales y pronto a aceptarlos como una evolución progresiva y no como una degeneración de un pasado superior.

eficacia y altura, ciertas cosas que la vida exige”. Sin embargo, este sesgo práctico y utilitario de las finalidades educativas en modo alguno implica que ellas estén ausentes de valores. Por el contrario, según el Programa, cada uno de los cinco fines específicos se despliega a lo largo de los 6 años de estudios trasluce, un determinado valor y posee un significado que cubre un determinado dominio de bienes o productos culturales. De donde, y con los conceptos propios de este documento, podríamos elaborar el esquema siguiente:

FIN	VALOR	BIENES CULTURALES
I. Capacitar para la conservación y robustecimiento de la salud	Vitalidad	Higiénicos
2. Capacitar para el conocimiento racional y comprensión del universo	Verdad	Científicos
3. Capacitar, de acuerdo con la concepción democrática, para una justa, solidaria y elevada vida social y cívica	Espíritu social	Cívicos
4. Capacitar para la vida del trabajo y cultivar el sentido económico	Riqueza	Productos del trabajo
5. Capacitar para la apreciación, interpretación y creación de la belleza	Belleza	Estéticos

Nos hemos extendido en consideraciones sobre los programas de 1948, con el objeto de destacar el grado de profundidad y preocupación con que, hace casi medio siglo, el Ministerio de Educación concebía el tipo de Educación Valórica que debían promover las escuelas primarias. Incluso la noción de *transversalidad*, que para muchos constituye una de las innovaciones más significativas que introduce el re-

ciente Decreto N° 40 de 1996, de alguna manera está presente en la forma en que aquellos viejos programas resuelven el procedimiento adecuado para dotar de vida real a cada “fin específico” dentro de los distintos grados escolares. Se aprecia claramente este procedimiento en una matriz que forma parte del documento oficial de los programas, en donde (para utilizar un lenguaje más actual) se “verticalizan” las grandes acciones (se las denomina “objetivos”), que en cada grado sirven para trasladar al terreno práctico los respectivos fines específicos.

Al fijar nuevos Planes y programas para la escuela básica en 1980 (Decreto N° 4002), el gobierno autoritario del General Augusto Pinochet, renueva la preocupación de la escuela por la Educación en Valores... sólo que se trata de otros valores, claro está. Los valores que deben ser trabajados y las sugerencias de los contenidos y metodologías que se deberá aplicar para desarrollarlos, se encuentran con gran claridad registrados en un programa que traspasa asignaturas y cursos, y que se presenta bajo el rótulo de “Formación de Hábitos y Actitud Social del Alumno”. Según este programa los valores se agrupan en dos categorías:

Valores básicos de la persona –de 1° a 6° año–	Valores Sociales de convivencia –de 1° a 8° año–
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sinceridad</li> <li>– Justicia</li> <li>– Honradez</li> <li>– Generosidad</li> <li>– Hombre o mujer de carácter</li> <li>– Orden</li> <li>– Puntualidad</li> <li>– Laboriosidad</li> <li>– Sobriedad</li> <li>– Alegría y buen humor</li> <li>– Optimismo</li> <li>– Buena educación (sic)</li> <li>– Aseo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Comprensión y tolerancia (“referida sólo a las personas y no a las doctrinas”; entre éstas hay algunas “que no es posible tolerar”).</li> <li>– Respeto a las personas</li> <li>– Respeto y reverencia hacia la ley, gobernantes y autoridades</li> <li>– Conciencia “de la función nuestra en la comunidad” (Sic)</li> <li>– Sentido social: “preocupación por los demás en concreto”.</li> <li>– Servicio público: respeto por el servidor público.</li> <li>– Cuidado y respeto por las cosas personales y ajenas.</li> </ul>

Este mismo programa contiene, además, algunas Unidades de formación, en cuya caracterización y metodologías propuestas se implica a la Educación en Valores.

- *Desarrollo de la Personalidad. Comprende: Educación de la Voluntad; independencia de criterio; ser dueño de sí mismo; rendir al máximo; apreciar y vivir el patriotismo.*
- *Compañerismo*
- *Vacaciones de verano: “Descanso: el ocio es ocasión de mala conducta”.*
- *Trabajo, laboriosidad, estudio.*
- *Conocimiento de sí mismo (sólo en 7° y 8°): “Tener en cuenta que la actitud segura, fanfarrona, hipercrítica de esta edad se origina... en el profundo sentimiento de inseguridad presente y comprobado a cada paso”.*
- *Orientación Vocacional (sólo en 7° y 8°): “Es de la mayor importancia que el profesor esté convencido... que la persona es más o menos valiosa, o más o menos feliz, por lo que es, y no por lo que hace ni por lo que tiene”.*

Debe, por último, destacarse una Unidad de este programa de actitudes sociales que se refiere a la “Educación de la Libertad” (a desarrollar de 5° a 8° grado). Se entiende que este tipo de educación apunta a que el niño “aprenda a elegir el Bien libremente”. A partir de este concepto, el programa prescribe algunos modos del actuar docente:

- *“En la escuela, es dable establecer circunstancias que obliguen en cierto modo a la elección. Por ejemplo: en todas las pruebas escritas u orales establecer preguntas electivas... al dar una bibliografía facilitar la elección”.*
- *“Hay situaciones que debe vivir un niño que no dependen de él y que debe procurar aceptarlas libremente. Por ejemplo, un defecto físico, una situación desmedrada de fortuna...” (Sic).*

Con esta larga historia por detrás, no podía menos que resultar sorprendente la aguda reacción que hubo de parte de ciertas instituciones de la vida cultural chilena, con ocasión de la difusión que, en 1992 hizo el Ministerio de Educación de su intención de otorgar, a la formación valórica de los niños, una especial preponderancia dentro del régimen de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza. Frente a la posibilidad de que la escuela debiera asumir obligatoriamente la tarea de trabajar con los alumnos la Educación en Valores, la crítica osciló entre quienes le negaban al Estado competencia y legitimidad para introducir este tipo de enseñanza al curriculum, debido al aniquilamiento moral que desde aquí se potenciaba, hasta quienes sostenían que la formación valórica del alumno era cuestión de responsabilidad de la familia y no de la escuela. De instalar Educación en Valores dentro de la escuela, se señaló entonces, el alumno quedaba expuesto a ser desde pequeño “concientizado”, en una materia que requería un alto poder de discriminación. Pasando por sobre todo lo que las ciencias humanas enseñan acerca del aprendizaje de actitudes y valores, se escribió:

*“La conducta de valorar implica internalización de un conjunto de valores seleccionados voluntariamente por el alumno, se refiere a actitudes, apreciaciones y creencias. ¿Cómo puede valorar un niño de 6 años?”*

*“A nivel de cada asignatura, es preciso, primero, conocer; segundo, hacer o aplicar dichos conocimientos; y, tercero, valorar o apreciar la importancia de lo aprendido. No se puede hacer lo que no se conoce y menos valorar lo que no se conoce ni se ha aplicado”.*

Con todo, los temas de orden valórico que parecieron ser más sensibles a la crítica conservadora de entonces, resultaron:

- \* el relativo a la educación de la sexualidad humana
- \* el relativo a la institucionalidad matrimonial
- \* el relativo al cuidado y protección del ambiente.

En visión retrospectiva, suponemos hoy que, si el Anteproyecto de OF-CMO entonces difundido, se hubiese eximido de plantear objetivos y tratamientos pedagógicos en estos tres campos, la crítica que rechazaba la posibilidad de un trabajo escolar en torno de los valores, habría sido menos virulenta o, quizás, no hubiese existido. Felizmente los tiempos y la mentalidad social han cambiado.