

La formación docente y los objetivos transversales

Mirtha Abraham N.*
M. Teresa Rodas S.**

-
- * Asistente Social, Universidad Católica de Chile, 1972. Especialización en Currículum y Formación Docente. Departamento de Investigaciones Educativas, DIE. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1986. Magister en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, 1990. Investigadora del PIIIE. Directora del Programa de Maestría en Investigación Educativa, de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Profesora de Teorías de la Educación en el mismo Programa de Maestría.
- ** Profesora de Filosofía. Universidad Católica de Chile, 1972. Consejera Educacional y Vocacional. Universidad Católica de Chile, 1994. Magister en Educación, Mención Currículum, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 1998. Investigadora del PIIIE. Docente de la Universidad Tecnológica Metropolitana, de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y de la Universidad ARCIS, en temas de Filosofía.

La incorporación de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) en la Enseñanza Básica plantea un doble desafío para la Formación Docente. Por una parte, implica la reformulación del currículum de las carreras de Pedagogía, con el objeto de asumir el tema de la formación ética y moral de los futuros educadores y desarrollar acciones que involucren cambios en las prácticas pedagógicas de las instituciones de formación. Por otra parte, supone una revisión de la concepción imperante de la formación en valores y diseñar estrategias que posibiliten proyectar una nueva mirada sobre el quehacer docente. Por estas razones, en el artículo se analiza el sentido y la organización de estos objetivos en la Reforma Curricular Chilena y se contextualiza la formación ética en una caracterización del mundo de hoy, destacando la necesidad de que dicha educación se articule en la necesidad de formar la personalidad moral de alumnos y alumnas, lo que supone el diálogo del sujeto, la aceptación y manejo de la emocionalidad, el reconocimiento del otro, la formación del juicio moral, la autcapacidad de regular la conducta y el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo.

The incorporation of Fundamental Transversal Goals to Primary Education, sets up a double challenge for Teaching Formation. On one hand, it involves the reformation of Pedagogy career curricula, to assume the subject of ethic and moral formation of the future teachers and to develop actions to introduce changes on the pedagogical practices of educational institutions. On the other hand, it assumes a reviewing of the ruling conception of value formation and the portrayal of strategies that facilitate projecting a new glance about educational work. From those reasons, the article presents an analysis of the sense and the organization of the Chilean Curricula Reform goals and a context of ethic formation on a characterization of the world situation, bringing out the necessity of the articulation of this education to form the moral personality of the students, which suppose the dialogue, the acceptance and management of emotionality, the recognition of the other, the formation of moral judgment, the self-capacity to adjust the conduct and the development of critic and autonomous mind.

Introducción

La incorporación de los objetivos fundamentales transversales (OFT) en el currículum de la Enseñanza Básica plantea un desafío importante para la formación docente inicial. Este desafío implica desarrollar una amplia discusión al interior de las instituciones formadoras de profesores, a objeto de que incorporen en sus currícula los temas implicados en los OFT y elaboren estrategias de acción que permitan, no solamente reflexionar sobre ellos, sino que abrir espacios para su vivencia, puesto que los OFT comprometen la conciencia de los sujetos y sus conductas sociales.

En este marco, la posibilidad de que los OFT constituyan parte del aprendizaje de los niños y niñas en la escuela, se vincula estrechamente con el conocimiento que posean los docentes de ellos, así como la reflexión y vivencia que hayan experimentado en su proceso de formación inicial.

El problema que se plantea al respecto es de qué modo deben formar parte los OFT en la formación de profesores de Enseñanza Básica, desde qué perspectiva han de ser considerados y con qué sentido se deben incluir.

Para responder a estas interrogantes, intentaremos comprender cuál es el sentido de una formación ética y moral en la sociedad actual. En relación a ello, trataremos de analizar por qué surgen los OFT en la Reforma Curricular Chilena y cómo están planteados; y por último, cuáles son los requerimientos que sobre esta problemática enfrentan las instituciones formadoras de profesores.

I. El sentido de la formación ética y moral

1.1. Conciencia social de la necesidad de formación ética

En relación a la primera disyuntiva, es necesario examinar lo que sucede en el mundo actual. Nuestro tiempo ha sido caracterizado como una época de crisis, de cambio profundo en las concepciones de la vida y en el modo de constituirla. Por una parte, observamos el acelerado

desarrollo de tecnologías radicalmente nuevas y altamente productivas; por otra parte, nos encontramos con fenómenos tales como un gran escepticismo, unido a la pérdida de fuerza convocante de las ideologías, un progresivo individualismo que se instala junto con la sociedad de consumo, una valorización de la autonomía de acción y pensamiento, conjuntamente con una masificación de los gustos y las voluntades, en fin, el mundo aparece instalado en lo que Taylor llama “el malestar de la modernidad”¹.

En este contexto, los sujetos perciben un cierto vivir a la intemperie en el plano ético. En palabras de Hopenhayn, “Dentro de lo que podríamos llamar la cultura de la modernidad, hay un impulso fuerte a desprenderse de toda autoridad externa. La secularización es, en este sentido, un proceso por medio del cual el sujeto intenta construir su propio destino, sin verdades ni normas que le vienen dadas por principios o prejuicios, por fe, o autoridad”².

El término de la fe en un código moral único, sea religioso o secular, se traduce en desconcierto moral. La asociación entre conducta moral y obediencia a normas o directrices, dadas por una autoridad infalible, dificulta el tomar conciencia de que cada uno es responsable de sus opciones morales. A la vez, al caer los referentes externos, parece que la subjetividad fuera el único determinante moral y, por lo tanto, cada uno puede opinar como quiere, siendo la moral relativa a cada persona. Si cada uno tiene su propia jerarquía de valores ¿Cómo fundamentar una moral que a su vez garantice la convivencia social?

La relevancia que esta preocupación ha adquirido en nuestra sociedad se ha traducido en una demanda a la educación. Es así, que la Reforma Curricular atiende dicha demanda incorporando los OFT al currículum de la Enseñanza Básica y Media, luego de un proceso de debate al interior de la sociedad.

1. Taylor, Charter (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona, Paidós.

2. Hopenhayn, Martín (1996). “Una vida sin dioses: una propuesta radical de libertad.» En: *Revista de Educación* N° 232. Santiago, Ministerio de Educación.

Un componente sustantivo de los OFT es la formación ética, la cual nos remite a una reflexión sobre la formación moral de las personas.

1.2. Dimensión moral del sujeto

Desde la percepción interna de cada sujeto, no se puede desconocer la dimensión moral que, como personas, tenemos. Experimentamos la existencia de la norma moral como un imperativo interno, que impone obligaciones al sujeto desde su conciencia. Así mismo, la infracción de ese imperativo provoca en el sujeto una sanción interna. Esa norma obtiene para el sujeto que la experimenta una validez universal. Es lo que nos permite hablar de comportamientos humanos o inhumanos en sentido valórico. Esas normas, que consideramos de validez universal, tienen que ver con el valor de la justicia.

En el plano de la justicia, tiene pleno sentido exigir cumplimiento de normas fundadas en una razón práctica, que exige intersubjetivamente atenerse a esas normas. En esta época de secularización creciente y de crisis de los códigos morales heredados, sólo queda la posibilidad de llegar racionalmente a un acuerdo intersubjetivo sobre valores universalmente aceptables; la posibilidad de compartir unos “mínimos morales”³, una concepción de justicia, aunque no compartamos los ideales de felicidad.

Esos mínimos compartidos existen concretados en los Derechos Humanos, en los valores de libertad, justicia y solidaridad, en la actitud básica de tolerancia, entendida no como indiferencia, sino como conducta activa de respeto a las diferencias y de entendimiento con el otro.

3. Cortina, Adela (1994). *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Grupo Anaya.

1.3. Significación de los Derechos Humanos como idea eje de la formación ética propuesta por los objetivos fundamentales transversales

La incorporación explícita de la educación en Derechos Humanos y de la educación para la no discriminación como objetivos fundamentales de la formación ética, en la Reforma Curricular en curso, da cuenta, primeramente, de nuestro pasado reciente. De hecho, la Comisión Rettig⁴ ya sostuvo que, durante el período precedente, no prevaleció la convicción profunda de que toda persona debe ser respetada en sus derechos humanos, cualquiera sea el cargo que se le impute⁵. El Informe hizo ver también la necesidad de generar una cultura verdaderamente inspirada en el reconocimiento irrestricto de los derechos esenciales del ser humano⁶

La presencia de los derechos humanos en los OFT asume, así mismo, que los seres humanos tenemos en común una condición esencial de fragilidad. Fragilidad primeramente, porque los seres humanos somos mortales. Y aunque la muerte no sea un proyecto de la vida,

4. República de Chile (1991). *Informe de la Comisión Nacional Verdad y Reconciliación*, Santiago de Chile.

5. “Las violaciones a los derechos humanos cometidas durante el régimen militar y el hecho de su alto grado de tolerancia social parecen demostrarnos que no existió en Chile, en la época en que estas violaciones se cometieron, una conciencia nacional suficientemente firme respecto del deber imperioso de respetar los derechos humanos. Creemos que la educación de nuestra sociedad no logró incorporar debidamente estos principios a su cultura». Op. Cit. Cortina, Adela.

6. “Corresponde principalmente a la educación, en sus diversas áreas, desplegar los esfuerzos necesarios para incorporar efectivamente a la cultura nacional el respeto de los derechos humanos». «Al Estado le corresponde abrir los espacios formadores y educativos necesarios para difundir una concepción de los derechos humanos debidamente compartida por todos los estamentos sociales. La sociedad, por su parte, debe demandar al sistema educativo que asuma, además de sus funciones tradicionales, un rol formador valórico y moral en derechos humanos; y debe, a la vez, abrir aquellos espacios que le permitan hacer su real y necesario aporte al respecto». Op. Cit. *Informe de la Comisión Nacional Verdad y Reconciliación*, 4° Parte, Cap. II, Letra C, N° 1.

es el límite de ésta y como tal tiene presencia en el hacerse de la vida. En este azaroso despliegue de la vida, dependemos de otros seres humanos. Dicha fragilidad o vulnerabilidad nos revela que somos débiles y necesitamos atención y apoyo; experimentamos el sufrimiento, el dolor, la tristeza, la humillación, el miedo, así como también la alegría, el orgullo, la confianza, la satisfacción y el amor. Vivenciamos permanentemente que existimos en la libertad y en el riesgo y que, en este proceso de construcción de la vida, dependemos de los otros, tanto material y prácticamente, como afectivamente. Vivenciamos que los seres humanos necesitamos de la compasión, la cooperación y la comunicación para poder vivirnos socialmente⁷.

En el proceso de construirnos, sentimos temor a lo que consciente o inconscientemente experimentamos como amenazas, pues nos vivenciamos como necesitados, como carenciales. Deseamos tener poder suficiente para desarrollar la propia identidad, para poder ser felices. Quisiéramos ser entendidos y valorados, quisiéramos establecer relaciones cooperativas, que potencien al máximo las propias capacidades y nos permitan establecer vínculos comunitarios y solidarios.

Por otra parte, tenemos conciencia de que los seres humanos podemos llegar a ser torturadores y de que, cuando juzgamos la tortura, en cualquiera de sus formas, como inhumana, no estamos creyendo que sea ajena a lo humano, sino que es inaceptable y nunca justificada; estamos formulando, pues, un juicio ético sobre el deber ser de la vida humana. Estamos afirmando, entonces, que ni lo malo ni lo bueno nos son ajenos y que creemos en la afirmación de lo bueno como lo humano deseable. En último término, estamos creyendo que es preciso educar en la afirmación de los valores de la vida y de la convivencia armoniosa, por sobre la simple coexistencia; en la convicción de la necesidad de establecer el respeto a la dignidad humana presente en nosotros mismos y en los otros, como criterio moral básico.

Esta creencia en una dignidad humana que reconocemos vulnerable ha llevado a consignar, como derechos humanos, la satisfacción de las necesidades básicas de una vida digna. Ya sea que creamos que

7. Dieter, Misgel (1994). *Hacia un nuevo humanismo*. Santiago, PIIE.

los derechos humanos emanan de una naturaleza humana superior y anterior al Estado, o que sostengamos que los derechos humanos son aspiraciones que no tienen existencia efectiva antes de su reconocimiento legal. En cualquier caso, reconocemos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el compromiso con la protección de la integridad física y personal de las personas y con una organización política y social que lo haga posible.

1.4. Formas de entender la educación moral

Siendo los derechos humanos la idea eje de la formación ética de los OFT, cabe preguntarse qué modelo de formación moral es congruente con ellos. A continuación, examinaremos sucintamente diversos enfoques que la literatura presenta sobre el tema.

a) Los modelos de educación moral basados en valores absolutos

Este modelo supone la firme creencia en algún elemento de carácter absoluto que, de manera heterónoma, al menos para la mayoría de los sujetos, aporta soluciones a los diversos conflictos de valor que éstos pueden experimentar a lo largo de sus vidas. La concepción del mundo que subyace a dichas creencias es difícilmente discutible y se justifica normalmente en una fe religiosa o en una concreta filosofía de la historia. Estos valores indiscutibles e inmodificables deben regular, mediante normas y costumbres, todos los aspectos de la vida personal y social, así como ser impuestos mediante la autoridad. Las prácticas educativas, en consonancia con este modelo, se orientan a la transmisión de los valores y normas que se han de respetar. Este trabajo de transmisión de valores se lleva a cabo por el convencimiento, la inculcación y el adoctrinamiento, y utilizando las coacciones necesarias.

b) Los modelos de educación moral basados en la sociedad

Cuando, por motivos diversos, el respaldo de esos valores deja de tener validez universal, se sustituye ese criterio absoluto por la socie-

dad. Educar moralmente pasa a ser un proceso de socialización, de captación y adaptación a las normas sociales⁸. Una vez descubierta la realidad de las normas sociales, el conformismo del individuo deja de ser adaptativo a la presión o imposición y se convierte en reconocimiento y aceptación de las normas sociales. Este modelo, si bien tiene de positivo el intencionar un nivel de adaptación a la sociedad, olvida que el desarrollo de la autonomía es consustancial a la formación moral.

c) *El relativismo moral*

Una tercera tendencia afirma que los valores son relativos a las personas y las circunstancias. Por esto, el sujeto moral sólo tiene que elegir o reconocer cuales son sus valores, basándose para ello en sus gustos y en su buena fe. Al considerarse que no hay una opción valórica preferible en sí misma, sino que las opciones dependen enteramente de criterios subjetivos, el papel de la educación moral se limita a enseñar la habilidad para decidir en cada situación lo que conviene a cada individuo. “Creemos que cada persona tiene que adquirir con esfuerzos y luchas, su propio conjunto de valores, de los que se le ofrecen.... Los valores que realmente influyen en la vida, de una manera consistente e inteligente, difícilmente pueden ser adquiridos de otro modo”⁹.

d) *El modelo cognitivo evolutivo*

Esta concepción plantea que es posible formar el juicio moral por el ejercicio, que en ese proceso se identifican diferentes fases y que las últimas fases, son moralmente mejores y más deseables que las primeras, en tanto se ha avanzado en la diferenciación entre lo que es y lo que debe ser y en la formación de criterios maduros que se apli-

8. Durkheim, E. *Educación como socialización*. Salamanca, Sígueme, 1976.

9. Raths, L.E.; Harmin, M; Simon, B (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza*. México, Uthea, p. 11.

quen a situaciones diversas. Para Dewey, representante de esta posición, “El objetivo de la educación es el crecimiento o desarrollo, tanto intelectual como moral. Los principios éticos y psicológicos pueden ayudar a la escuela en la más grande de todas las construcciones: la edificación de un carácter libre y fuerte. Sólo el conocimiento del orden y la relación que existe entre los estadios del desarrollo psicológico puede asegurar esto. La educación consiste en proporcionar las condiciones que permitirán madurar a las funciones psicológicas del modo más completo y libre”¹⁰.

Más completa es la aportación de Piaget, para quien la educación moral tiene como objetivo prioritario construir personalidades autónomas. Para conseguir el paso de la moral heterónoma a la moral autónoma, se deben proporcionar las experiencias que favorezcan el abandono de la moral autoritaria y que, por el contrario inviten a valorar y adoptar la moral del respeto mutuo y la autonomía¹¹.

e) *La educación moral como construcción de la personalidad moral*

Como una posición ecléctica y de síntesis, se propone la educación moral como construcción de la personalidad moral. A pesar de que las teorías que entienden la educación moral como desarrollo han contribuido, en gran medida, a fundamentar y operativizar un modo de comprenderla coherente con los supuestos de las sociedades plurales y democráticas, es necesario mencionar las críticas que han desencadenado. Críticas como el énfasis excesivo en los factores cognitivos, en detrimento de los motivacionales y conductuales o el olvido de las realidades contextuales del sujeto que enjuicia moralmente¹². Esta concepción considera que el desarrollo moral está condicionado

10. Dewey, J. (1975). *Moral principles in Education*. London and Amsterdam, Leffer & Simons.

11. Piaget, J. (1967). “Los procedimientos de la educación moral». En: Piaget et al. *La nueva educación moral*.

12. Puig, R. (1995). Construcción dialógica de la personalidad moral. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 8.

por las emociones, por los juicios morales, por la capacidad de inhibir conductas antisociales y por la capacidad de iniciar conductas valoradas como morales. Todo ello en relación a una etapa evolutiva, a una cultura y a un proceso de socialización. “La moral no está dada de antemano, ni tampoco se descubre o elige casualmente, sino que exige un trabajo de elaboración personal, social y cultural”¹³.

Este trabajo supone varios momentos: a) adquisición de las pautas sociales básicas de convivencia y también reconocimiento de aquellos puntos de vista, deseos o criterios que personalmente se valoran; b) transmisión de aquellos elementos culturales y de valor que aunque no están completamente enraizados en la trama social, consideramos que son horizontes normativos deseables, como los derechos humanos; c) formación de aquellas capacidades de juicio, comprensión y autorregulación que permitirán enfrentarse autónomamente a los conflictos de valor en las sociedades abiertas, plurales y democráticas; d) construcción de la propia biografía, en tanto que cristalización dinámica de valores, y de espacio de diferenciación y creatividad moral¹⁴.

Estos modelos de educación moral prevalecientes en la actualidad, nos señalan las diferentes visiones que se asumen hoy día en la formación individual y social. Pero, además, plantean un reto de importantes magnitudes al sistema educativo, encargado de orientar y educar a los ciudadanos en una perspectiva pluralista y democrática.

II. La educación formal y los objetivos fundamentales transversales

Pasemos ahora a revisar cómo están planteados los OFT en la Reforma Curricular de Enseñanza Básica y cómo se recogen los conceptos y perspectivas analizados anteriormente.

13. Rubio Carracedo, J.(1987). «Constructivismo y objetividad moral». En: *El hombre y la ética*. Barcelona, Antrophos.

14. Puig, J. y Martínez, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes.

Al respecto, es relevante plantear que los OFT expresan la convergencia de diferentes miradas en el contexto cultural actual: “la mirada del desarrollo sustentable, de la no discriminación y el reconocimiento a la diversidad, del respeto a la dignidad humana, entre otros... Asimismo, cabe señalar que el carácter transversal de los mismos se funda en una visión integradora de los saberes, y en la corresponsabilidad colectiva de los actores educativos en la formación de ese saber. De ahí que el planteamiento curricular de la Reforma hace referencia a la necesidad de transversalizar el currículum con estas miradas y visiones, más que transformarlas en ejes temáticos separados¹⁵.

2.1 La formación en valores y la metacognición en los OFT

Los OFT plantean un doble desafío en la formación del niño y de la niña; uno vinculado con el desarrollo ético y moral y el otro, relacionado con habilidades de metacognición.

La formación ética y moral existe siempre en todo ámbito escolar, tanto a través del currículum explícito como del currículum oculto. Al formularse los objetivos de esta formación, se intenta, por un lado, aunar criterios al respecto y, por otra parte, que explícitamente ella se reconozca como una obligación curricular. En otras palabras, no ya una formación espontánea y coyuntural, sino una acción educativa planificada y sostenida.

Por otra parte, los OFT intencionados en la transversalidad pretenden facilitar, en alumnas y alumnos, el desarrollo y la formación de aquellas capacidades cognitivas que intervienen en el juicio y la acción moral, a fin de que sean capaces de orientarse de modo autónomo en las situaciones de conflicto de valores.

Las habilidades metacognitivas planteadas en los OFT incluyen tanto el aprender, como el aprender a aprender. La formación, en cual-

15. Magendzo, A; Donoso, P; Rodas, M. T. (1997). *Los objetivos transversales de la educación*. Santiago, Editorial Universitaria, Colección El Sembrador.

quier área de estudio, además de impartir conocimiento debe desarrollar en niños y niñas las destrezas para adquirir información, seleccionarla, ordenarla, utilizarla creativamente cuando se requiera y aplicarla a otras situaciones pertinentes.

El aprendizaje progresivo a través de los años escolares, o en otras palabras, la progresiva complejización de la organización de las percepciones, experiencias y opiniones de los y las estudiantes, de sus sentimientos e ideas, de su capacidad de expresión, involucra procesos que van desde la relación fluida con la propia subjetividad, hasta la revisión que los niños y niñas hagan de su propio proceso de aprendizaje, de modo de captar conscientemente las capacidades y limitaciones de los procesos mentales que originaron determinados resultados. En la medida que alumnos y alumnas estén conscientes de lo que saben y de por qué lo saben, tendrán mayores posibilidades de utilizar ese saber para adquirir nuevos aprendizajes, para consolidar modos de aprendizaje significativo.

Ciertamente, ambas dimensiones de los OFT se complementan naturalmente. La formación de la dimensión ética de la persona se sirve del desarrollo de las habilidades del pensamiento, y, a su vez, las habilidades cognitivas, como todo lo humano, tienen una dimensión cultural valórica. No obstante, hay una diferencia importante entre ambas dimensiones desde el punto de vista de su implementación curricular: las habilidades cognitivas tienden a ser naturalmente intencionadas por los objetivos verticales. No sucede lo mismo con la formación ética, la que presenta el desafío de tener que transversalizar los programas de estudio de los diferentes niveles, a fin de intencionarlos en un proceso educativo integrado.

Conforme a la propuesta de los OFT, éstos pueden ser operacionalizados de múltiples maneras: implícita o explícitamente en la formulación de los planes y programas de estudio, en los criterios utilizados por los profesores en sus prácticas docentes, en las formas de interacción verbal, en el clima organizacional, en las actividades recreativas, en el sistema de disciplina escolar, en el ejemplo cotidiano de los actores educativos, entre otros.

2.2 *La Organización de los OFT*

En el Decreto N° 40 del Ministerio de Educación¹⁶, los OFT aparecen agrupados en los siguientes aspectos: por una parte, el desarrollo de la capacidad y voluntad para autorregular la conducta; por otra, el desarrollo de una personalidad integrada, emocionalmente equilibrada y capaz de conocer los códigos del mundo en que vive y, por último, el desarrollo de la capacidad de interacción social y de responsabilidad por los otros.

Estos tres elementos expresan, consensualmente en la sociedad, la intencionalidad formativa del proceso educativo. Sin embargo, los tres apartados en que se han agrupado los OFT pueden inducir a una concepción fragmentada de la formación ética, si no se los comprende desde su integración en un proceso de formación en y para la vida. Separar la formación ética del crecimiento personal podría llevar a pensar que la formación ética se asocia, no a la búsqueda de la “vida buena”¹⁷, sino a una formación de la voluntad más bien autorepresiva, de corte ascético, una educación para el renunciamiento y el sacrificio, en la tradición de que el cuerpo sería el principio que nos aleja del bien si no lo controlamos. Así mismo, separar la formación ética de la relación con el entorno, podría hacer creer que se está pensando en una formación ética de tipo individualista, en que la dimensión moral se reduciría al plano del individuo consigo mismo y no abarcaría la relación con los otros, la dimensión social que nos llama a tratar a los otros como semejantes, partícipes de la misma dignidad humana.

En consecuencia, en la lógica de la formación ética es importante entender la presentación de los OFT en tres áreas como un intento didáctico de visualización y no como una mirada conceptual¹⁸.

16. Ministerio de Educación (1996). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Básica chilena*. Santiago.

17. Savater, Fernando (1991). *Ética para Amador*. Barcelona, Editorial Ariel.

18. Op. Cit. Magendzo, A.; Donoso, P.; Rodas, M. T. (1997).

III. La Formación Valórica en las Instituciones Formadoras de Docentes

3.1. Situación actual

Los elementos que se han incorporado para analizar las necesidades sociales y éticas y el sentido de los OFT en nuestra sociedad, posibilitan volver la mirada a las instituciones formadoras de profesores. Entendido éstas, como un lugar primordial para iniciar el debate sobre la formación ética y moral de los ciudadanos a los que prepara el sistema educativo.

En este sentido, partiremos afirmando que diversas instituciones de formación de docentes han incorporado en los últimos años reflexiones acerca de temas relacionados con los objetivos transversales. Así, podemos observar que, en las mallas curriculares de las carreras de Pedagogía en Educación Básica, se ha otorgado una mayor preocupación a la formación personal, la que conjuntamente con la preparación profesional, pretende configurar un profesor que se forme en un mundo en permanente cambio. Se trata así, de poner un especial énfasis en los aspectos personales y valóricos. En algunos casos, mediante la realización de talleres vivenciales, que apoyen y fortalezcan “el desarrollo personal del futuro educador, desde el encuentro consigo mismo y su vocación hasta el logro de su identidad profesional”¹⁹. En otros, a través de cursos de carácter transversal que recorren la totalidad del plan de estudios, cuyas actividades buscan promover en el alumnado el desarrollo personal e intencionar reflexiones sobre educación moral y democracia, a la vez, que se plantea su intersección con otros saberes del currículum²⁰.

19. Pascual, Enrique (1994). “Reflexiones acerca del proceso de modificación de la formación de educadores de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile”. En: *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 14 -I Semestre de 1994. Santiago, Facultad de Educación.

20. Universidad Educare (1998). *Plan de Estudios de la Carrera de Educación Básica*. Santiago.

Por último, encontramos otra experiencia en la cual el currículum expresa una nueva mirada sobre la formación. Aquí se introducen actividades de desarrollo socioafectivo donde las alumnas y alumnos confrontan su experiencia escolar actual y pasada y la sitúan en un proceso de reflexión ética ante los desafíos de la nueva educación y frente a su posición como futuros educadores. Estas actividades son articuladas con otros seminarios teórico-metodológicos y con las prácticas profesionales que se introducen desde el primer semestre, a fin de ir aproximando al alumnado al conocimiento del entorno cultural, social, educativo y pedagógico de la escuela. De esta manera, el currículum asume una mirada integradora de los saberes e incorpora propuestas para diseñar estrategias diferenciadas de aprendizaje conforme a las características de los sujetos con los que se trabaja²¹.

La cuestión que aquí se plantea es de qué manera los cursos y actividades propuestos en algunas carreras de pedagogía, constituyen un punto de arranque para generar una amplia reflexión institucional acerca de este tema.

En el plano del saber pedagógico, constatamos, a partir de una investigación realizada en tres instituciones formadoras de profesores de Educación Básica²², que alumnas y alumnos en práctica, han incorporado el discurso pedagógico que apela al reconocimiento del niño y de la niña en su individualidad. Así, plantean como criterios orientadores la necesidad de no castigarlos a través de las tareas escolares y la inconveniencia de utilizar el aprendizaje como instrumento para disciplinar. Puntualizan asimismo, la importancia de considerar a los niños y niñas como “personas” y no como receptáculos, de la misma manera que señalan como elemento imprescindible el respetar sus diversos ritmos de aprendizajes.

Esto denota que ha habido un proceso de aprendizaje, por medio del cual estos estudiantes han logrado desplazar las categorías tradi-

21. Universidad Academia de Humanismo Cristiano y PIIE (1997). *Carrera de Pedagogía en Educación Básica*. Santiago.

22. Abraham, Mirtha y Lavín, Sonia (1997). *La formación de profesores de enseñanza básica en la perspectiva del año 2000*. Informe Final. Proyecto de Investigación FONDECYT 1994-1997. Santiago, PIIE.

cionales asociadas a la transmisión de conocimientos e inculcación de valores; para analizar, apreciar y desarrollar nuevas concepciones y estrategias de trabajo en el aula, en que el respeto a la autonomía como práctica vivencial, se torna en una necesidad fundamental para la convivencia social.

En el análisis que realizan estas alumnas y alumnos sobre el trabajo escolar, se percibe cierta inquietud por las conductas contrarias, que muchas veces, observan en la escuela. En este sentido, los futuros educadores expresan su preocupación por los rasgos de autoritarismo que se vive en el aula y la desmotivación que ello produce en los niños y niñas. Las ridiculizaciones y las conductas discriminatorias que se observan, en relación a algunos alumnos y alumnas, forman parte también de las vivencias que se suceden a diario en el ámbito escolar.

Frente a estos hechos, cabe preguntarse si estos futuros docentes, que incorporaron un nuevo discurso educativo y pedagógico, tendrán las condiciones para poder revertir la problemática que enfrentan algunas escuelas, asumiendo un rol distinto, o si la necesidad de disciplinar y de mantener el control en el aula, así como la presión con que se ejerce la labor educativa (nuevos roles, múltiples actividades, condiciones laborales y salariales difíciles), clausuran las posibilidades de cambio en las prácticas pedagógicas. Son interrogantes que, a nuestro juicio, tendrán que ser analizadas con mayor profundidad en futuras investigaciones.

Los dos planos del análisis anteriormente mencionados (el discurso curricular y la práctica pedagógica) obligan a establecer una diferenciación entre el curriculum explícito y el currículum oculto en las instituciones formadoras de profesores. Es decir, el propósito y la intencionalidad de trabajar explícitamente los objetivos transversales, mediante el análisis de problemas o el estudio de temas pertinentes, constituye un avance de gran significación en la formación del profesorado. No obstante, para que ello tenga repercusiones importantes en el accionar futuro del maestro y la maestra en el aula, requiere que las instituciones formadoras se hagan cargo del tema, generando actividades sostenidas que permeen la práctica cotidiana de los sujetos.

En este sentido, entendemos que la posibilidad de tomar conciencia de la realidad, mediante el tratamiento de temas propuestos en el currículum explícito, es un primer paso en la opción de cambio, esto es, la posibilidad de discutir y analizar con otros, la problemática relativa a la ciudadanía, la dignidad, la justicia y el respeto a los derechos de las personas. Sin embargo, si este análisis se transgrede en la práctica real de las escuelas, colegios o instituciones de Educación Superior, mediante el currículum oculto, no se habrá logrado la posibilidad de apropiación y de aprendizaje de principios rectores para la convivencia humana.

En este marco, el currículum no sólo involucra una representación de las intenciones, los propósitos y los contenidos escolares, que de manera explícita se expresan en los planes y programas de estudio de una institución, sino que también es dable plantear que el currículum está conformado por las visiones del mundo representadas en la producción y selección del conocimiento (Apple, 1986), por los silencios y mensajes ideológicos que moldean la forma y el contenido escolar (Giroux, 1988) y por aquellos saberes construidos por maestros y alumnos en el espacio del aula (Jackson, 1975). Esas representaciones de intereses y discursos que inciden en la experiencia escolar y esos valores, actitudes y mensajes implícitos que se viven cotidianamente en la escuela y que forman parte del currículum oculto, son los que marcan de manera más significativa a las alumnas y alumnos en su paso por la experiencia escolar²³.

Al respecto, podemos mencionar que uno de los mensajes que más frecuentemente se transmite en las instituciones formadoras y que ha sido incorporado de manera importante por los actuales profesores y profesoras, se relaciona con el papel de formadores integrales, de transmisión de conocimientos, y de inculcación de valores y hábitos que les corresponde desempeñar en su trabajo.

23. Abraham. Mirtha (1993). "Perspectivas curriculares". En: *Revista Perspectiva*. Año III, N° 9, Morelos, México, Universidad Pedagógica Nacional, abril-mayo.

En este sentido, es posible afirmar que la concepción de la profesión docente ha estado marcada históricamente por dos ámbitos de funciones: por un lado, aquella que intenta recuperar la tradición del profesor, signada por la vocación de servicio y en casos más extremos, por una especie de apostolado de la profesión; y de otro lado, la función profesionalizante, científica y técnica del docente. Estos dos polos de funciones muestran la necesidad de redefinir la tarea docente, problematizar las tensiones que allí se presentan e intentar romper la dualidad existente.

Para dar cuenta de esta situación, presentaremos a continuación, algunas afirmaciones que emitieron docentes en ejercicio, en entrevistas realizadas durante la investigación antes mencionada²⁴.

“La mayoría de los profesores en la universidad nos inculcaron que éramos formadores integrales, que teníamos que preocuparnos de todos los aspectos del niño”

“Uno como profesora cumple muchas funciones: el rol de mamá, porque los niños necesitan mucho afecto, también hay que crearles hábitos y procurar que estén bien, hasta los roles de la profesión...”

“El papel que debemos cumplir es en formación de hábitos, valores, cambio de conductas equivocadas, más que de contenidos. Especialmente en este colegio, en que los niños provienen de familias cuyos padres son alcohólicos, madres sin cultura, por lo que tienen los valores trastocados...”

Esta visión del profesorado de Educación Básica, vinculada a roles maternos y a una concepción que lo signa como agente transformador de conciencias y de comportamientos sociales, ha desdibujado, muchas veces, el quehacer docente, en tanto profesional, encargado de vincularse con los educandos para despertar en ellos la curiosidad por el conocimiento de sí mismos y por el mundo que lo rodea. Ello involucra la capacidad para respetar al alumnado en su diversidad, en su integralidad, en su cultura, implica, por tanto, acompañarlos en su

24. Op. Cit. Abraham, Mirtha y Lavín Sonia.

proceso de aprendizaje, evitando imponer ideas y concepciones de mundo. Supone, por el contrario, mostrarle las distintas formas de ver la realidad, poniéndolo en contacto con el saber y con problemas reales que deberá resolver. En este sentido, una redefinición del papel del profesorado supone adherir al planteamiento de los OFT en su doble dimensión, tanto en términos de la formación ética, del crecimiento personal y con el entorno, como en relación a los procesos de metacognición, esto es, aprender a aprender y reflexionar acerca de lo que se hace.

Pero el rol que han asumido las profesoras entrevistadas, se confronta con sus propias críticas a las instituciones formadoras. Al respecto señalan:

“En la universidad te muestran un mundo irreal, te muestran niños ideales, ordenados, que responden a los requerimientos del profesor, que traen todos los materiales, te forman para trabajar con niños callados, sin problemas, pero no te muestran la realidad, especialmente de las escuelas municipalizadas. No nos prepararon para trabajar con niños hiperkinéticos, con problemas emocionales y ver cómo eso repercute en el aprendizaje”.

Generalmente, señala Giroux (1989), cuando se discute la vida del aula en las instituciones formadoras, ésta es representada como un conjunto unidimensional de reglas y prácticas regulatorias, más que como un ámbito cultural en el que una variedad de intereses y prácticas se enfrentan en una constante y frecuente lucha por el dominio del poder y del saber. Esta realidad, sin embargo, no es transmitida en los espacios de formación; por el contrario, se muestra una visión de que la cultura escolar está libre de ambigüedades y contradicciones. Es más, la realidad del aula raramente es representada como si estuviera construida socialmente y reproducida a través de sus relaciones institucionalizadas de clases, género, raza y poder²⁵. Desafortunada-

25. Giroux, H y Mc Laren, P (1989). “Educación de maestros y la política del compromiso. El caso pro-escolarización democrática”. En: *Sociedad, Cultura y Educación*. Antologías de la ENEP Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México, p. 89.

mente, esta concepción dominante de la educación escolar contradice lo que el alumnado de Pedagogía a menudo experimenta durante su práctica profesional, especialmente si es puesto en una escuela con una gran población de estudiantes económicamente deprivados.

Aún así, dice el autor, esos alumnos son preparados para ver la educación escolarizada como un terreno neutro, libre de poder e ideologías. Es contra esta representación de la educación escolar, que los futuros profesores muy frecuentemente ven sus propias ideologías y experiencias a través de una perspectiva teórica y cultural dominante, que permanece en gran parte no problematizada, encontrándose además sin bases conceptuales para cuestionarla. Como resultado, las diferencias culturales entre los estudiantes frecuentemente son vistas acríticamente como deficiencias, frente al modelo o esquema prefijado, más que como fortalezas, en términos del reconocimiento de la diversidad y la heterogeneidad cultural²⁶.

Los elementos hasta aquí analizados, permiten afirmar que los planteamientos sostenidos por la Reforma Curricular de la Enseñanza Básica, en relación a los OFT, constituyen una importante fuente de inspiración para las instituciones formadoras de profesores, por cuanto señalan una clara concepción ética en la formación de los alumnos y alumnas y perfilan algunas acciones relevantes de considerar en el trabajo escolar. En este sentido, resulta clarificador que los docentes, al interior de estas instituciones, realicen un trabajo conjunto y establezcan líneas de trabajo, que permitan transversalizar los ejes de formación personal, moral, social y cognitivo. Esto permitiría incorporar los OFT en la cultura de las instituciones formadoras, promover el desarrollo de una conciencia ética de alumnas y alumnos, incentivar su participación social, favorecer el ejercicio de la convivencia democrática, fomentar actitudes positivas hacia el saber, transformar la información en conocimiento a construir y generar aprendizajes críticos y autónomos. Lo anterior implica, entre otras cosas, hacer una revisión de la concepción imperante de la formación en valores y diseñar estrategias que posibiliten proyectar una nueva mirada sobre el que-

26. Ibid., p. 89.

hacer docente; introducir de manera intencionada los objetivos transversales en el currículum de formación de profesores, es decir, vincularlos con los objetivos y contenidos disciplinarios, con las prácticas pedagógicas y con los elementos implícitos que subyacen en la cotidianidad del aula; además de promover en toda la comunidad académica una mirada ética en la formación de ciudadanos, cuya tarea es aportar en la construcción de una sociedad más democrática, abierta y plural.

Bibliografía

- Abraham, M. y Lavín, S.** (1997). *La formación de profesores de enseñanza básica en la perspectiva del año 2000*. Informe Final. Proyecto de Investigación FONDECYT 1994-1997. Santiago, PIIE.
- Abraham, M.** (1993). "Perspectivas curriculares". En: *Revista Perspectiva*, Año III, N° 9, Morelos, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Cortina, A.** (1994). *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Grupo Anaya.
- Dewey, J.** (1975). *Moral principles in Education*. London and Amsterdam, Leffer & Simons.
- Dieter, M.** (1994). *Hacia un nuevo humanismo*. Santiago, PIIE.
- Giroux, H. y Mc Laren, P.** (1989). "Educación de maestros y la política del compromiso. El caso pro-escolarización democrática". En: *Sociedad, Cultura y Educación*. Antologías de la ENEP Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hopenhayn, M.** (1996). "Una vida sin dioses: una propuesta radical de libertad". En: *Revista de Educación*, N° 232, Santiago, Ministerio de Educación.
- Magendzo, A.; Donoso, P.; Rodas, M. T.** (1996). *Los objetivos fundamentales transversales*. Santiago, Librería Universitaria, Colección El Sembrador.
- Martínez, Miguel** (1994). "La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Educación y democracia (1). Madrid, OEI.
- Ministerio de Educación** (1996). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Básica chilena*. Santiago.
- Pascual, E.** (1994). "Reflexiones acerca del proceso de modificación de la formación de educadores de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile". En: *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 14 - I Semestre de 1994. Santiago, Facultad de Educación.
- Piaget, J.** (1967). "Los procedimientos de la educación moral". En: Piaget et al. *La nueva educación moral*. Buenos Aires, Losada.

- Puig, R.** (1995). Construcción dialógica de la personalidad moral. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 8.
- Puig, J. y Martínez, M.** (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes.
- Raths, L.E.; Harmin, M.; Simon, B.** (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza*. México, Uthea.
- República de Chile** (1991). *Informe de la Comisión Nacional Verdad y Reconciliación*, Santiago de Chile.
- Rubio Carracedo, J.** (1987). "Constructivismo y objetividad moral". En: *El hombre y la ética*. Barcelona, Antrophos.
- Savater, F.** (1991). *Ética para Amador*. Barcelona, Editorial Ariel.
- Taylor, Ch.** (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona, Paidós.
- Universidad Academia de Humanismo Cristiano** (1997). *Carrera de Pedagogía en Educación Básica*. Santiago.
- Universidad Educares** (1998). *Plan de Estudios de la Carrera de Educación Básica*. Santiago.