



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile
Chile

Romeo Cardone, Julia

LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES EN BUSCA DE UN CURRICULO
HOLISTICO

Estudios Pedagógicos, núm. 27, 2001, pp. 119-130
Universidad Austral de Chile
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513844009>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

***LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES EN BUSCA
DE UN CURRICULO HOLISTICO****

Transversal fundamental objectives searching a holistic curriculum

Prof. Julia Romeo Cardone

Resumen

El principio orientador que se declara como criterio sustentador de los objetivos transversales, según textos oficiales de los decretos correspondientes¹, es consonante con los fundamentos que identifican un currículo holístico, ya sea por el discurso como por la política educativos que se plantean; y no cabe duda, por la práctica sistemática y permanente que supone. Esta afirmación permite considerar, en consecuencia, que, así concebida, la transversalidad apunta a una intencionalidad que afecta también a los procedimientos metodológicos y a los contenidos, naturalmente.

Palabras claves: Objetivo fundamental transversal, currículo holístico, educación moral.

Abstract

The guiding principle declared as the supporting criterion of the transversal objectives according to the official texts of the corresponding decree is in accordance with the basis that identifies a holistic curriculum, either by the educational speech or by the educational policy set forth; there is no doubt about it, due to the systematic and permanent practice that it implies. This statement allows us to consider that, thus conceived, the transversality points out to an intentionality that also affects the methodological proceedings and the contents.

Key words: Transversal fundamental objective, holistic curriculum, moral education.

Las actividades de carácter transversal (y también las verticales que, en este espacio, no son objeto de análisis) se vinculan a estrategias de aprendizaje centradas en la persona que funciona como educando, bajo el predicamento de desarrollar en él procesos cognitivos, precisados en capacidades, destrezas y habilidades, y procesos socioafectivos y culturales, sobre la base de valores y de actitudes.

* Las reflexiones que se plasman en este trabajo generan, sustancialmente, el marco curricular de apoyo al Programa de Investigación DAECH (Discurso de los Adolescentes Escolares Chilenos) que, en la actualidad, se desarrolla en su segunda etapa, centrada en la Participación (Universidad de Chile, Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Departamento de Investigación y Desarrollo, Proyecto DID SOO-OO2/2).

1 “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” (MINEDUC 1999: 2).

Por otra parte, el currículo holístico ha sido conceptualizado en los términos que en este espacio se mencionan (Romeo 1979, 1987, 1998). Es indudable que, en dicha postura, cada vez más, se ha podido observar un aumento de los niveles de significación y de los grados de organicidad, como es el caso de toda propuesta que involucre una pertinente selección y organización de la cultura por transmitir, concebida como un medio posibilitador de un proyecto de vida que incorpora un proyecto de sociedad y, naturalmente, un proyecto de cultura.

La transversalidad es un tema muy discutido en nuestro país en estos últimos años, post aplicación de la Reforma Educacional, sea en su primera etapa, en la educación básica, como en la actualidad, en la educación media, adelantándose también su inclusión en el nivel de la educación parvularia y, hasta, en el de la educación superior.

Se ha incorporado, en todos los ámbitos educativos, la reflexión acerca de objetivos fundamentales y contenidos mínimos que se estiman como los involucrados con la mejora de la calidad de vida y, en consecuencia, con las expectativas de presente y de futuro. Hoy y mañana, bajo un prisma que permita la presencia de un sistema de sensibilizadores, en consonancia con procesos de aprendizaje significativo, no reñidos con la eficiencia y la eficacia.

A modo de inferencia y de proyección de la postura de Gimeno Sacristán (1999), podríamos extrapolar la siguiente afirmación: el currículo holístico debe constituirse, como toda perspectiva educativa que se asuma consecuentemente, en los diversos niveles de realidad que una propuesta de esta naturaleza sostiene, sea en el que compete a los *discursos* que se esgrimen, como en el referido a las *políticas* que se favorecen y, naturalmente, en el de su consecuente expresión, las *prácticas* que se observan.

En otras palabras, el currículo holístico configura un sistema de significados que involucra permanentemente una postura de integración, sobre la base de la aceptación de la dinámica del conocimiento, lo propio de las actitudes y lo relativo a los procedimientos que responden al proyecto educativo sustentado. La integración se concreta a través de los medios estimados como pertinentes, en el tenor de lo apreciado como valioso de transmitir y de generar, en el predicamento de lo moralmente deseable, y en siempre respuesta a los valores educativos que la comunidad ha consensuado como la esencia teleológica esperada (lo expresado se clarifica con el pensamiento de Ana María Salmerón acerca de la “pluralidad razonable” (Salmerón Castro 2000)).

El discurso del currículo holístico integra los significantes que portan significados en el espacio que se pretende favorecer como contexto propio de las acciones educativas que se desarrollan, en función de los precisados fines de la educación. Discurso con presencia de reflexiones elaboradas y profundas que clarifican los mensajes que se emiten o se reciben, cuestionando o refrendando su grado de apoyo hacia el proceso de desarrollo humano.

La política del currículo holístico integra las orientaciones y pautas de acción que fundamentan las decisiones por adoptar, en el marco de los valores sustentados y de las actitudes derivadas. Recordemos, al respecto, a Antonio Muñoz Sedano (1997), cuando señala que los valores constituyen, también, elementos culturales objetivos de la vida social, aunque poseen un tono tendencialmente abstracto; y las actitudes, características subjetivas de los miembros de esa sociedad, las que presentan un perfil más concreto.

Una política educativa, en esta línea, debe asumir el debate de la educación en valores, debe abrirse a la confrontación de posturas, debe ser consecuente con el desarrollo de una conciencia moral que permita favorecer la distinción entre los diversos sistemas de pensamiento, las modalidades de interacciones y las múltiples expresiones del cambio, en la consideración de pretensión de perfectibilidad; dicho de otra manera, de acciones consecuentes con el fin de la educación, traducido en el desarrollo de una mejor calidad de la vida humana, sea en los planos de la persona como en los de la sociedad y la cultura.

La práctica del currículo holístico apunta, fundamentalmente, a poner en el escenario de la cotidianeidad los planteamientos que se esgrimen. No puedo dejar de pensar en Paulo Freire (1997), en su obra *A la sombra de este árbol*, cuando afirma que “es preciso reinventar el mundo” y que se hace impostergable avanzar hacia una “coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos”, único camino para establecer los límites que tiene la tolerancia.

Sin embargo, vale la pena reiterar, referente a estas palabras freirinas, la contextualización que una puesta en marcha bajo esta óptica propicia. Ella es percibida, por esta autora, centrada en un clima que favorece un ámbito de sensibilización frente a las situaciones de la existencia humana; respeto frente a la diversidad, sin menoscabo de la unidad que conlleva la identificación de una comunidad educativa; apertura que obliga el principio de libertad de pensamiento, cuando incluye expresión de ideas con responsabilidad de argumentación y con sentido de veracidad de fundamentación, suponiendo, en consecuencia, fines educacionales compartidos y compromiso de clarificación permanente de ellos.

La tarea de educar, en palabras de Gusdorf, consistirá en: “permitir una toma de conciencia personal en el acoplamiento del individuo con el mundo y los demás”.

Educar significa, entonces, crear conciencia y, por consiguiente, desarrollar criterios de discernimiento, favorecer la reflexión del sentido profundo de la existencia humana. Las cualidades humanas de los educandos afectan todos los aspectos del aprendizaje; por ende, no pueden darse sólo como responsabilidades individuales. Al contrario, el currículo tiene su función, desde esta mirada, y requiere ser concebido (o reconcebido), también en estos términos.

¿Por qué, entonces, aquí se sostiene que la presencia de objetivos fundamentales transversales requerirían de un currículo holístico?

Tal como se ha señalado en los documentos oficiales del MINEDUC, los Objetivos Fundamentales Transversales tienen un carácter comprensivo y general, orientado al desarrollo personal, y a la conducta moral y social de los alumnos.

Por consiguiente, se reitera, que ellos se vinculan directamente con la formación valórica e implican el asumir progresivamente ideales compartidos, en el predicamento de concordar con las aspiraciones sentidas como aquellas propias de la comunidad educativa de pertenencia, traducidas en acciones que se caracterizan por un afán de perfectibilidad, y, naturalmente, por un proceso en que se manifieste el respeto por la dignidad humana.

Se estima, entonces, que la transmisión de ciertos consensos comunitarios no sólo es inevitable, como dice Salmerón, sino que es básica para el desarrollo del juego deliberativo autónomo y el ejercicio del pensamiento reflexivo. Uno de los tantos desafíos que se plantean al respecto, consiste en el asumir *una* postura. Frente a ello, resulta alentadora la afirmación de Puig Rovira (1995: 110), quien señala que *es posible* encontrar entre las visiones coexistentes, aspectos comunes, como es el de coincidir en que: “la educación moral es una tarea de enseñar a vivir, en relación a personas que tienen necesidades, deseos, puntos de vista y ansias de felicidad diferentes”.

La tarea se centra, según estos argumentos, en la enseñanza para vivir juntos, en comunidad, conviviendo y compartiendo el espacio y el tiempo en que se asume la diversidad de proyectos de mundo.

Lo expresado anteriormente se hace aún más complejo, si se tiene presente que el concepto de educación moral se genera sobre la base de distintos criterios.

¿Cuáles son los criterios que más se discuten acerca de la educación moral?

Entre ellos, se destacan los que se refieren a ella como:

- Proceso de socialización o de adaptación a las normas sociales vigentes. (La educación moral, en este tenor, favorece que el sujeto se inserte en *la comunidad* a la que pertenece).
- Proceso de clarificación personal, facilitador del reconocimiento de los propios valores, de manera que cada persona pueda guiarse a sí misma de acuerdo a lo que ella prefiere. (La educación moral, en este sentido, es concebida como un *proceso singular de valoración*, puesto que, según esta posición, no es posible “enseñar” un determinado sistema de valores; los valores son una realidad del todo individual).
- Proceso de desarrollo del juicio moral, que de una manera natural y casi necesaria, implicaría encaminarse en dirección a razonamientos más justos y estimados como *más correctos* (La educación moral, desde esta perspectiva, apuntaría a una educación moral *cognitiva y evolutiva*).
- Proceso de formación de carácter o del conjunto de *hábitos virtuosos* que una comunidad considera como propios. (La educación moral, en este entendido, afirma que no se adopta una postura moral con sólo conocer intelectualmente la virtud; más aún, la persona para *asumirse como moral* es necesario que observe un comportamiento honesto “habitualmente”; su conducta debe apuntar a un *fin deseable de manifestar*).

Por consiguiente, el grado de desarrollo humano al que se aspira requiere de respeto a las tradiciones, con incorporación de una capacidad de transformación de los valores sociales y de los culturales, en un conjunto de valores que se manifiesten en una conducta que apunta al bien. (En el supuesto que ella no puede estar sólo incorporada por los criterios que se han heredado, sino que éstos deben ser asumidos o no, sobre la base de un proceso de reflexión que implique, al unísono, prácticas caracterizadoras de los valores que se dicen sustentar).

En consecuencia, las *transmisiones*, predominantemente efectuadas, merecen análisis y evaluación, por parte de las nuevas generaciones y, sobre todo, corresponde que se

asuma, con criticidad, la tarea propia del juicio de razón de un agente moral autónomo, quien deberá ser capaz de volver a configurar el mundo de la moralidad en estos tiempos, “nuestros tiempos” y, así, favorecer la presencia de un desarrollo integral y armónico del hombre y de la mujer.

No olvidemos el pensamiento de Hamelyn (1977) sobre el asunto. Para él, el conocimiento presupone algún criterio de verdad y los criterios de verdad son siempre el resultado de un acuerdo valorativo. Por tanto, para el desarrollo del juicio moral, tiene mucha importancia el papel de orientación que desempeñan los adultos. Y esta responsabilidad es de todo el contexto que rodea al educando.

El propio Vigotski (1979) señala que el desarrollo potencial de un niño o niña abarca un área de continuo movimiento que relaciona la capacidad de actividad independiente con la capacidad de actividad imitativa o guiada. El acento, para este autor, recae en la participación en procesos grupales de búsqueda cooperativa, de intercambios de ideas y de representaciones en la aprehensión de significados culturales de la comunidad de pertenencia.

De este modo, el aprendizaje humano no puede ser concebido sólo como una mera dinámica evolutiva universal e invariante, sino que debe ser aprehendido, holísticamente, en una interacción entre adquisición de conocimiento, desarrollo de pensamiento y compromiso socioafectivo cultural.

Por otro lado, Rubio Carracedo (1992) ha recordado, en más de una oportunidad, que debe tenerse presente que *la educación moral supone una tarea constructiva*.

Rubio Carracedo aclara que la ética no se descubre, propiamente dicho, sino que se construye. No está dada de antemano, exige una compleja elaboración. Supone la construcción de la personalidad; por ende, considera cuatro momentos de desarrollo:

- un proceso de adaptación a la sociedad, a la cultura y a sí mismo;
- la transmisión de elementos culturales y de valor deseables;
- la adquisición de un conjunto de procedimientos relativos a las capacidades de juicio, comprensión y autorregulación que han de permitir enfrentarse autónomamente a los conflictos de valor y a sus controversias, en un espacio de sensibilidad moral, de racionalidad y de diálogo;
- la construcción del proyecto de vida; el que debiera incluir una multiplicidad de opciones morales legítimas que resultarán de la elaboración propia de cada persona, bajo el predicamento de edificar la vida como una vida que merece ser vivida.

Estos planteamientos son sólo algunos de los fundamentos para sostener que debiéramos precisar el pensamiento de Kohlberg sobre neutralidad axiológica, y argumentar sobre la base de un punto de vista apoyado en la pluralidad de satisfactores, “valores instrumentales”, en el decir de Muñoz Sedano (1997), los que son, diferenciados de los valores terminales, los universales propiamente tales.

¿Cuál es, entonces, el vínculo que se establece entre currículo holístico, objetivos transversales y educación moral?

Un currículo holístico, por tanto, debe constituir una *propuesta cultural* consonante con los valores que la comunidad comparte, en el entendido de que subyace en ella un

fin en sí misma: el *bien común*. Así clarificado, podrá incluirse como propósito explícito de la acción educativa institucional; hecho que obliga, y en esto coincido también con Antonio Bolívar (1998), a la reflexión acerca de su presencia; y hasta la reflexión acerca de los procedimientos para una evaluación de los procesos implicados.

No en vano, Pereira de Gómez clarifica la significación del concepto de valor, refiriéndose, entre otros, a éste como:

- “Una cualidad objetiva de todos los seres que la hace deseable y apetecible.
- Todo lo que contribuye al desarrollo, realización y superación del hombre y de la sociedad.
- Aquello que da sentido a la vida del hombre y de los pueblos.
- Los motivos profundos que orientan cualquier proyecto de vida personal y colectivo.
- Aquello que permite al hombre la conquista de su identidad, de su verdadera naturaleza.
- Una cualidad o perfección de la realidad relacionada con las funciones y capacidades humanas” (Pereira de Gómez 1999: 110).

De allí que el compromiso con los objetivos transversales se adquiere en todo momento de la acción educativa, identificando a la escuela como un ámbito donde se aprecia una actitud reflexiva y crítica que permite comprender y participar activamente como ciudadano o ciudadana capaz de manifestar un comportamiento que traduce indicadores de incorporación a un mundo moderno respetuoso de la dignidad del hombre.

La presencia de objetivos transversales debiera contemplarse, *explícitamente*, también en los respectivos programas de sectores de aprendizaje, ubicándose en ellos, a modo de insistencia, entre el conjunto de los Objetivos Fundamentales que se plantean, para así favorecer, en el educador, la selección de contenidos y de estrategias de aprendizaje, en consonancia con la formación valórica que se pretende desarrollar.

Los aprendizajes implicados con los objetivos transversales no se refieren exclusivamente a los valores, actitudes y hábitos de comportamiento, como podría falsamente entenderse. Desde este punto de vista, ellos se traducen, incluso, en los conceptos y las ideas que se requieren para comprender al mundo que nos rodea, al otro y, hasta, para el penetrar en el nosotros mismos, vinculándose –además– con habilidades y destrezas, tales como las relativas al comunicarse, al razonar, al resolver situaciones y otras de semejante naturaleza.

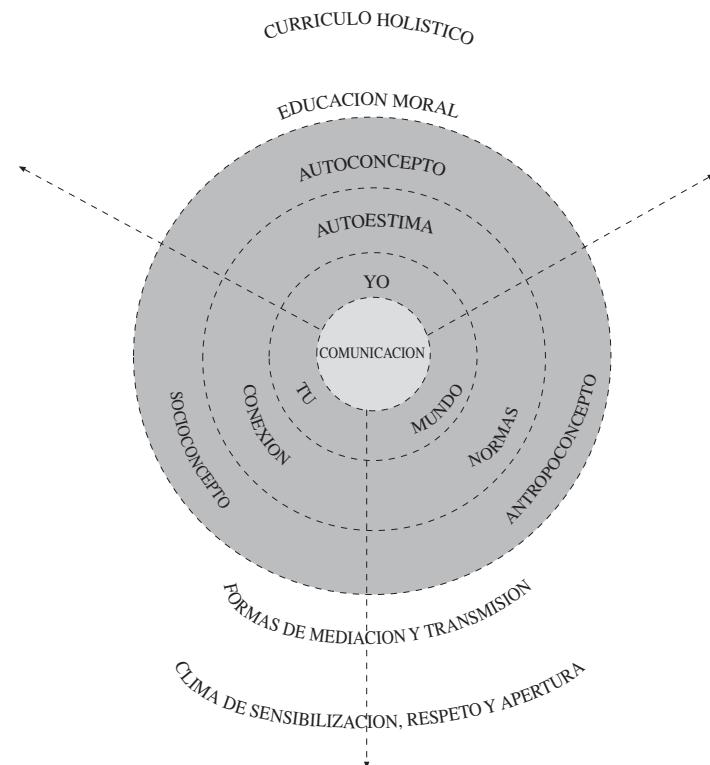
Por otra parte, se cree necesario también explicitar Objetivos Complementarios Transversales, los que emergirían, directa o indirectamente, de los anteriormente señalados, pero expresados a través de objetivos estimados como *generables*, y sobre la base de *temas* que asumieran el carácter de ejes de conocimientos específicos, vinculados a las prácticas derivadas, y en función de la actualización de potencialidades, y de la capacidad de aprender a aprender; siempre dotados de un carácter moral favorecedor de la convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de comunidad.

La intencionalidad y sistematicidad de presencia de la transversalidad implica, por tanto, como ya puede inferirse, desarrollo del autoconocimiento, del autoconcepto, de la autoconfianza, de la autoestima. Es decir, si seguimos los pensamientos de Hilgard, Atkinson y Atkinson, diríamos que el *autoconcepto* se refiere a: “la composición de

ideas, sentimientos y actitudes que las personas tienen de ellas mismas" (Hilgard, Atkinson y Atkinson 1979: 605).

Sin embargo, para los efectos de esta perspectiva, habría que ampliar el significado del "sí mismo", a la sociedad, refiriéndose a un *socioconcepto*, a un concepto de la comunidad educativa local, o de un contexto más amplio, según sea su macro o meso entorno de referencia. Incluso, a un *antropoconcepto*, vinculable a un concepto de hombre propio de una cultura. Todo, en el entendido de facilitar una comprensión profunda entre lo identificable como lo referente, tanto a la dignidad de la microcultura de pertenencia como a la cultura macrocontextual, inmediata o mediata, en el marco de un mundo globalizado que requiere diferenciación, complementariedad e integración. Al mismo tiempo que de una conciencia de la naturaleza de la sociedad de la cual formamos parte, y de los atributos deseables para aquella que aspiramos.

Necesitamos hacer el intento de comprendernos a nosotros mismos, de comprender a los otros, de comprender al mundo donde nos desenvolvemos. Necesitamos elaborar



esquemas dinámicos que organicen nuestras actitudes; hechos que se traducen en esgrimir argumentos acerca de las debilidades y fortalezas de nuestra cultura, en reflexionar sobre las limitantes y proyecciones positivas de nuestra sociedad y, en sobremanera, en un derivado aumento de la *autoestima*, *socioestima* y *antropoestima cultural*, producto del proceso evaluativo de los conceptos del sí mismo, de la sociedad y de la cultura. Se

trata, dicho de otra manera, de rescatar lo positivo, y superar lo deficitario, explorando los diversos niveles de realidad; indagando acerca de ellos y su relación con los protagonistas, sin ignorar las ausencias, las esfumantes presencias, las antiexpectativas necesarias de revertir.

¿De qué modo la relación *yo, tú, mundo* traduce la cosmovisión de un currículo holístico, en consonancia con una educación moral, bajo la consideración de los objetivos fundamentales transversales?

Parafraseando a Angel Pérez, concordamos con él, al precisar que conocerse a sí mismo, a los otros y al mundo son empresas sin final. El mismo hecho de pensar y repensar, de cuestionarse y cuestionar, de compartir y no compartir, supone un permanente enriquecimiento y modificación. El desarrollo reflexivo implica, por tanto, una naturaleza cambiante, una identidad autoconstructiva y una dimensión creativa constantes.

Pérez Gómez, en la misma obra aclara:

Este aspecto reflexivo es un eje crucial para la interpretación de los asuntos humanos. La diferencia sustancial entre los procesos de socialización espontánea y los de educación intencional es el propósito sistemático de esta última de favorecer el desarrollo, en los individuos, de la conciencia de sus posibilidades reflexivas, de volverse sobre sí mismos y sobre los propios procesos de socialización, para entender cómo se está configurando en cada uno el tejido de significados que componen su cultura, y para decidir sobre su permanencia y modificación" (Pérez Gómez 1998: 15 y ss.).

Gimeno Sacristán, por otro lado, insiste en reiterar que la cultura asume como legado moderno un valor significante, puesto que ella debe constituir patrimonio de todos, porque –justamente– su universalización radica en el concepto de progreso como igualdad de oportunidades. Este significado apunta a una escolarización universal; es decir, al derecho de poder acceder todos y cada uno a la escuela, independientemente de su condición y de su origen. De allí que Gimeno resulta enfático al referirse, en este sentido, a:

Todos están llamados a apropiarse de todo. Esa función no la podían desempeñar sino instituciones que, como la escuela, superan las limitaciones de la comunidad local y de la familia, pues éstas eran esferas de socialización ocupadas en los intercambios de contenidos culturales inmediatos. Mientras que comprender y participar en la sociedad requiere sobrepasar las limitaciones impuestas por las actividades cotidianas (Gimeno Sacristán 1998: 193 y ss.).

¿De qué se trata, en consecuencia? ¿Sobrepasar a la familia, entonces? De ningún modo, la familia en su tarea de formación primaria y profunda es insustituible; los educadores profesionales tienen otra función. Como diría Touraine, son mediadores entre ellos y los valores universales vinculados al conocimiento, a lo bello, al bien (Touraine 1993).

El concepto de "pluralismo razonable" supera la óptica clásica cognitivo-evolutiva acerca de la *neutralidad*, con los alcances anteriormente expuestos, pues por una parte concuerda con la elección autónoma y, como corolario, no se opone al ejercicio libre de la razón. Por otra parte, integra a la idea planteada, a nivel de currículo siempre, el hecho de incorporar en la selección por proponer contenidos morales que faciliten la delibera-

ción y, por ende, la asunción de posturas responsablemente asumidas, en el contexto de las doctrinas que se sostienen.

De allí que pareciera importante, a estas alturas de las ideas expuestas, referirse a Edward Wynne, quien insiste en comentar que todas las sociedades deben preocuparse de interiorizar, en sus miembros, la responsabilidad de trabajar por el *bien* de ésta. Sobre todo, los educadores, quienes deben proponerse desarrollar en los educandos un comportamiento moral en los aspectos cotidianos de la vida.

Lo anterior, se insiste, exige una formulación explícita, antropológica, sociológica y hasta psicológica, según planteamientos sintetizados en el diagrama presentado, pues si concebimos el currículo holístico como un medio que favorece el desarrollo humano integral, a nivel de la escuela, por lo menos, estamos aceptado la premisa de estimar al hombre como una totalidad unitaria. Esta afirmación obliga a la puesta en marcha de programas educativos que vinculen el yo personal con el yo social y, obviamente, con el yo cultural. Una posibilidad consecuente se ofrece a través de los objetivos fundamentales, sean éstos verticales como transversales; sean éstos a través de aprendizajes favorecidos en los respectivos sectores de aprendizaje como en la diagonalidad de ellos. Ninguna dimensión humana podría estimarse como relegable; todas debieran ocupar un espacio y un tiempo, según la pertinencia que fuere necesaria, correspondiente al desarrollo físico, como al intelectual, el afectivo, el ético-moral, estético, y religioso si fuera la intencionalidad involucrada en el yo individual y en el yo comunitario. Lo cognoscitivo (normas), lo afectivo (actitudes) y lo conductual (respuestas expresadas en comportamientos) son tareas del educar; a todas debe incorporar, como propósitos explícitos y sistemáticos, el currículo holístico.

Una educación adjetivada como moral no significa que pueda ofrecer una acción educativa carente de moralidad. La calificación (quizás, ambigua y, por ende, discutible) apunta a un proyecto que enfatiza, explícitamente, los valores morales, sin descuidar los de otro tipo; sin delegarlos al plano de lo implícito y, menos aún, de lo oculto. Precisemos, entonces, que los valores se nos presentan como un fin y las actitudes como los medios posibilitadores de este fin, reconociendo que a un determinado valor le corresponde un haz de actitudes; no se da una actitud única por cada valor, aunque sí pudiéramos privilegiar una(s) sobre otra(s).

Si nos hacemos partícipes de una sociedad pluralista, también debemos agotar las acciones para favorecer una convivencia, sin anular la autonomía personal, pero con el propósito de potenciar la construcción de criterios racionales. Es una postura que implica respeto a la diversidad, sin con ello estimar que todas las decisiones (sobre todo aquellas que se clasifican como de alto conflicto moral por la comunidad) deben responder a decisiones estrictamente personales, sobre la base de criterios tan propios y tan subjetivos que la racionalidad se pierde en el horizonte. En otros términos, no se está a favor de una postura relativista que termina por no asumir clarificación alguna, pero tampoco se adhiere a una visión absolutista que llega a confundir los macroconceptos con las posibles operaciones que se eligen para portarlos.

Estamos por la reflexión personal y conjunta, por un diálogo profundo que implique el análisis de principios de vida que puedan orientar la conducta de todos los miembros de una comunidad; sobre todo, ante situaciones concretas que suponen la asunción de actitudes que pudieran ser consideradas como contradictorias.

La educación moral no es una alternativa de la educación de religión (o de religiones). La primera apunta a una formación humana dentro de un espectro de valores; la segunda adscribe estos valores a una ideología determinada, dentro de un marco valórico definido desde la óptica que se aprecia como única y verdadera.

Por consiguiente, la educación moral exige el desarrollo de un análisis individual y comunitario que se traduzca en la deseabilidad de comportamientos, y –naturalmente– en el favorecimiento de una práctica de vida, en consonancia con principios y normas racionalmente compartidos.

La comunicación, como actitud profunda, debiera ser el vehículo que permitiera a los educadores contactarse con los educandos (y, como efecto, los educandos con los educadores). Las propias formas de mediación y de transmisión se constituirían, de por sí, en un medio favorecedor de socialización de una “convivencia regida por la verdad, la justicia y la paz” (nota 1).

El desarrollo de la autoestima de las personas que conforman la comunidad educativa posibilitaría el desarrollo de una unidad sana, armónica y con confianza en sí misma, aproximándose a la máxima intención precisada en el principio sustentador de los objetivos fundamentales transversales: estimular el desarrollo pleno de todas las personas. Pero también haría más viable el proceso de desarrollo del juicio moral, a través de una autoconfianza en la facultad de seleccionar, con los razonamientos más apropiados, lo estimado como lo más deseable de asumir.

La conexión reflexiva que se potencie con los micro, meso y macrocontextos en que educando y educador se insertan implican, necesariamente, un proceso de clarificación de valores que favorecen la toma de conciencia, el darse cuenta del entorno y, por consiguiente, la respuesta esperada para superar las situaciones deficitarias de la sociedad y, así, “promover un encuentro, respetando la diversidad” (nota 1).

Finalmente, las normas como pautas acordadas, con mutuo respeto y como respuestas a los valores sustentados, harían práctica de vida la convivencia deseada y generada a través de una formación que pretende caracterizarse “tanto en valores que revisten de sentido ético a la existencia personal como en la disposición para participar y aportar, conforme a /su/ edad y madurez” (nota 1). El proceso concebido, a partir del respeto a las normas acordadas, se consolidaría como una formación del carácter y haría propicio el desarrollo y manifestación habitual de comportamientos honestos.

La acción pedagógica que se requiere en los tiempos actuales obliga a una preocupación por las intencionalidades que involucra cada propósito curricular, debiéndose, por tanto, penetrar en los objetivos, los contenidos y los procedimientos mismos que se seleccionan y se asumen, mediante una evaluación profunda que clarifique constantemente las orientaciones éticas y morales del proceso educativo en marcha.

Una cosmovisión curricular como la que se ha pretendido sintetizar requiere, en consecuencia, de un proceso de:

- motivación que favorezca la participación de los educadores y de los educandos como actores de un mundo humanizado;
- socialización lento y prolongado, hasta el grado de incorporar una clarificación de conceptos, de creencias, de ideas, de modalidades de interacción, de creaciones que faciliten la asimilación, el compromiso y las acciones que involucren una postura de esta naturaleza;

- transición que permita a los actores adquirir experiencias profesionales personales, a modo de talleres en terreno que se desarrolle en la diversidad multifacética de las unidades escolares;
- instalación progresivo, donde se anticipen las etapas propuestas y se interrelacionen los puntos de vista entre el micro, el meso y el macrosistema escolar, incorporando los aportes de los diversos profesionales de la educación en servicio y, sin lugar a duda, el de los profesionales de aula;
- supervisión de seguimiento, con prácticas dialogantes sometidas a optimización y refuerzo;
- investigación en la acción con participación rotativa y periódica de equipos multidisciplinarios;
- difusión, evaluación, retroinformación y repuestas, en función de la experiencia acumulada.

El diagrama presentado pretende sintetizar la argumentación que avala la puesta en práctica de los objetivos fundamentales transversales, y cómo éstos, en el marco de un currículo holístico, cobran un significado revelador. Más aún, cuando desde esta perspectiva se exige el compromiso de todas las personas e instituciones de una sociedad: familia, escuela, instituciones religiosas, organizaciones de la comunidad, medios de comunicación, para transmitir valores y generar actitudes consecuentes.

El desarrollo valórico y actitudinal que caracteriza a los objetivos fundamentales transversales, en conclusión, asumirá su dimensión moral mientras ofrecemos y participemos como actores en un ambiente de sensibilización, apertura, confianza y respeto por la propia persona, por los otros y por el mundo.

De no incrementarse el clima institucional y el del sistema en, al menos, una aproximación seria a la atmósfera descrita, la propuesta de la transversalidad sólo será una consideración fantástica más y, por ende, otra utopía del currículo.

Universidad de Chile
 Facultad de Ciencias Sociales
 Departamento de Educación
 Casilla 10115, Correo Central
 Código Postal 685033-1
 Santiago, Chile
 E-mail: jromeo@uchile.cl

REFERENCIAS

- BOLIVAR, A. (1998). *¿Cómo mejorar los centros educativos? Estrategias para su desarrollo e innovación*. Madrid: Síntesis.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1999). Educación, cultura y ciudadanía democrática. Conferencia ofrecida en la Universidad Católica Raúl Silva Henríquez, 23 de septiembre de 1999, Santiago de Chile: Documento de Trabajo.
- HAMELYN, D. H. (1977). El Aprendizaje Humano. En: R. S. Peters, *Filosofía de la Educación*. México: F. C. E.
- HILGARD, E. R., R. L. ATKINSON, R. C., ATKINSON. (1979). *Introduction to Psychology*. New York: Harcourt Jovanovich.

- KOHLBERG, L. y E. TURIEL. (1982). *Desarrollo y educación moral*. Madrid: Narcea.
- MINEDUC. (1999). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997). *La educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- PEREIRA DE GOMEZ, M. N. (1999). *Educación en valores*. México: Trillas.
- PEREZ GOMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PIAGET, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- PUIG ROVIRA, M^a J. (1995). Construcción dialógica de la personalidad Moral. *Revista Iberoamericana de Educación* 8: 103-120.
- ROMEO CARDONE, J. y M. A. BOCCHIERI AHUMADA. (1979). Vivencias, testimonios y logros de la aplicación de una estrategia curricular confluente integradora. Volúmenes I, II, III. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- ROMEO CARDONE, J. (1982). *Yo, tú y el mundo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- ROMEO CARDONE, J. (1987). Un currículo para la auto y sociorrealización: un currículo de integración cultural. *Creatividad y autorrealización*. Publicación de la X Jornada de Psicología Educacional. Antofagasta: Universidad del Norte.
- ROMEO CARDONE, J. (1998). Perspectivas del currículo. *Revista Enfoques Educacionales* 1: 57-72.
- RUBIO CARRACEDO, J. (1992). *Etica constructiva y autonomía personal*. Madrid: Tecnos.
- SALMERON CASTRO, A. M. (2000). Pluralidad razonable y educación moral. *Revista Electrónica de Investigación Educacional (Redie)*. Vol. 2, 1. México. <http://redie.ens.uabc.mx/vol2nº1/contenido-contenido.html>
- TOURAINE, A. (1993). *Críticas de la modernidad*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- VIGOTSKI, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Akal.