

LA FORMACION MORAL COMO OBJETIVO TRANSVERSAL. ¿NEUTRALIDAD O COMPROMISO?

Palabras clave

Educación moral
Educación valórica.
Moralidad en el Proyecto Escolar.
Objetivos transversales
Neutralidad
Compromiso de los profesores
Relación Escuela y Familia en le educación moral

Alvaro M. Valenzuela F.

Casi sin excepción, tanto los simples ciudadanos, como los teóricos de la educación han considerado que una de las metas principales de la educación es introducir a los educandos en el ámbito de los usos y costumbres propios de la sociedad que los cobija. Tanto así, que de un modo general esta actividad ha sido denominada *socialización*. Esto es, ha habido un rechazo de una concepción puramente instrumental que hiciera de este proceso algo neutro y puramente instruccional, válido para cualquier época y lugar, para optar por otra que la vincule con los valores propios de una determinada sociedad. Dicho de otro modo se ha entendido que educar es al mismo tiempo *formar*, y con eso se ha instalado a la educación en el ámbito de los valores, haciéndola cubrir al mismo tiempo el campo de los *hechos* y el del *deber ser*.

No obstante este aparente consenso ha recubierto más de alguna polémica. Es así como no está lejos de la memoria de los chilenos aquellos tiempos en que por un lado el Estado defendía una escuela *laica*,¹ ceñida a unos pocos e indudables principios valóricos, y que, por otro lado, algunos grupos, mayoritariamente planteaban una educación *confesional*, que tampoco renunciaba a esos principios, pero agregaba otros, cuyo fundamento, por lo general, era religioso. En efecto nadie discutía que los estudiantes debían dominar ciertos contenidos disciplinarios, pero se dividían en materia de

¹ Los términos *laico* y *confesional*, para denominar tipos de educación o de establecimientos, se prestan para muchos equívocos. Por lo pronto no cabe duda que existen escuelas *confesionalmente laicas*. Es decir que hacen de su "laicismo" una "profesión de fe". Se trata por tanto del tema de la *neutralidad* y del *compromiso*, que veremos más adelante. Afortunadamente esta terminología se ha dejado de lado.

principios referidos a lo que en esos tiempos se pensaba que era la vida privada, las opciones morales, políticas y religiosas.

Todo el fin del siglo XIX en Chile, y buena parte de la primera mitad del siglo siguiente fueron testigos de polémicas, que más allá de fundamentos técnicos, escondían otros móviles, ligados a convicciones políticas y religiosas, por lo demás legítimas, pero que desembocaron en un empobrecimiento de la educación pública ² y en una clausura peligrosa de la educación particular, en la polarización de los gremios profesionales y en la falta de una base moral pública, que en su ausencia, no contribuiría a evitar los graves acontecimientos de la década de los setenta.

No obstante, en el plano público, el consenso sobre la necesidad de una formación integral para todos los chilenos, había sido una constante en todos los sectores. Estaba claro para los laicistas y estaba claro para los *clericales*. Pero obviamente no todos entendían lo mismo y sobre todo no había acuerdo sobre el rol de la escuela en esa formación (particularmente en el campo moral), del Estado, de la familia y de la Iglesia (Católica). Para los laicistas, cerradamente positivistas, la formación moral, indispensable en la escuela debía ser moralmente neutra ³, para los clericales, no había otra moral que aquella afincada en los preceptos evangélicos.

El balance del Centenario (1910), del estado de nuestra educación, no dejó dudas sobre sus deficiencias. Excluyendo los asuntos de cobertura y de infraestructura, la escolaridad ofrecida a los niños de Chile adolecía de graves lagunas. Esas carencias eran notorias en el plano práctico (denuncia de Encina) y lo eran en el plano moral. Para muchos el racionalismo de la educación laica, dejaba una profunda insatisfacción: “el racionalismo, bebido, más que en la enseñanza de los libros, en la atmósfera misma de ellos, era un arma como las que usan los niños en sus juegos: inútil para tajar la carne viva del misterio” (Fernando Santivan, citado por G. Vial C.). Algo no muy diferente pensaba el gran humanista que fue Don Enrique Molina, respecto de la orientación utilitaria de la educación: “Sólo con una educación general

² Ha sido a Gonzalo Vial Correa, quien en su *Historia de Chile (1891-1921)*, ha relatado y analizado mejor el fenómeno del *sectarismo* en la sociedad chilena del siglo XIX. El profundo y enconado abanderamiento de los *laicistas* y los *clericales*, desgastaron la sociedad chilena y sin duda preludivieron otras crisis del consenso nacional que vendrían después. No obstante como él lo dijo en otro lugar “Una sociedad no puede vivir sin consenso. Si se quiebra, lo restablecerá como pueda, pero no siempre será mejor que el antecedente y nunca se dejará de atravesar aquellos padecimientos” (*¿Nueva crisis del consenso?* Mercurio 20 Abril, 1997).

³ Gonzalo Vial parafraseando a Valentín Letelier, decía que para Letelier, “la nueva moral tendría que ser por definición relativa. Orientada a proteger el orden social, las necesidades colectivas, variaría con éstas y aquel; no afirmaría principios inmutables; no le interesarían los móviles íntimos de los actos humanos, sino su concordancia con las normas reguladoras del desarrollo impreso por la sociedad. La ciencia, agregando semejante moral - formada por ella misma - a la *instrucción*, convertiría ésta en *educación*”. *Historia de Chile*, Ed. Portada, Tomo II, pág. 200.

completa, Chile será una nueva Atenas de trabajo, de ideal, de justicia y de verdad".⁴

Pensamos que el retorno a una educación con mayor definición en los temas morales, comienza a darse en los Congresos Educativos de 1902 y 1912, y más tardíamente en los Trabajos de la Oficina de Planeamiento Integral de la Educación y en los Planes de la Renovación Gradual de la Educación, trabajo en que junto a Vera Lamperein, podía verse la figura de González Föester. Era el momento en que las ideologías principalmente filosóficas, dejaban el lugar a una visión a la vez más tecnológica, y la vez más global e integral. Estos planteamientos se concretaron curricularmente en los Liceos Experimentales, el Liceo Manuel de Salas (1932), el Liceo Gabriela Mistral (1946), el Colegio Rubén Castro (1959) entre varios otros.

La Reforma Educativa del Presidente Eduardo Frei Montalva, no innovó principalmente en lo relativo a formación en valores, pero acertó su distancia con los objetivos disciplinarios, al integrarlos en un sólo conjunto guiado por las concepciones de Ralph Tyler y de Benjamin Bloom. No sucedió lo mismo con la iniciativa de su sucesor, el Presidente Salvador Allende. Su propuesta de la Escuela Nacional Unificada, tenía un sello claro y definido. Su ideología y el proyecto de nación que proponía estaban explícitos desde las primeras líneas. En términos del dilema de nuestro epígrafe, era un proyecto muy *comprometido valóricamente*.⁵

Esta sumaria revisión de propuestas da cuenta de la permanencia del intento formador en la educación chilena. No hay duda alguna que la mayoría de los educadores postulaba una educación *integral*, que cubriera todo al ámbito de la persona, incluyendo conocimientos, destrezas, actitudes y valores. Está fuera de las pretensiones de este trabajo hacer un balance de los logros en esta materia, ya que esas declaraciones de principio rara vez se acompañaban de objetivos precisos o de referencias metodológicas, que permitieran evaluarlos.

Lo más cercano a una evaluación lo tenemos en los testimonios de quienes se formaron en los colegios y liceos de la época que reseñamos. El hecho de haber sido alumno del Instituto Nacional, de alguno de los grandes

⁴ Enrique Molina, *La cultura y la educación general*. III, pág. 92 y ss. Citado por Gonzalo Vial, op cit. pág. 366.

⁵ Sobre la Escuela Nacional Unificada, E.N.U. (cuyo texto no alcanzó a ser Ley), ver: *Informe sobre la Escuela Nacional Unificada* (Suplemento de la *Revista de Educación*) Santiago Febrero 1973) de Iván Núñez Prieto; *Antecedentes para la Fundamentación de la Escuela Nacional Unificada*, Comisión Técnica para la U.N.U, Ema Serra et al. Santiago, Marzo 1973; *Escuela Nacional Unificada: una aventura sin destino*. Tomás Pablo, Discurso pronunciado en la Sesión del Senado (N° 55a, 14/IX/1971); *Recuerdos y reflexiones en torno al Informe sobre la Escuela Nacional Unificada*, de Luis Gómez Catalán, *Occidente*, N° 246, Mayo 1973; *La Escuela Nacional Unificada, lectura de un Informe*, de Patricio Cariola s.j., *Revista Mensaje*, N° 218, Mayo 1973; *Informe de la Superintendencia de Educación sobre la Escuela Nacional Unificada*, *Presencia*, Marzo 1973, N° 35.

Liceos, de los Salesianos, los Jesuitas o de los Padres Franceses, para muchos conllevaba un *sello*, que más allá de los conocimientos, que pronto pasaban a una oscura nebulosa, lo que quedaba era un conjunto de valores, de modos de enfrentar la vida. Es decir, lo que había calado hondo, era el ambiente del establecimiento, su atmósfera, sus actividades (pocas veces sus “clases”), los compañeros y ciertos maestros inolvidables. En otras palabras, independientemente de los éxitos en el Bachillerato, en la empresa o en los negocios, se había logrado el ideal de una formación *integral*, en la que lo moral constituía una parte significativa.

Esta introducción nos lleva, pues, al pórtico de nuestro tema: la propuesta sobre formación moral incluida en los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) presentados por el Gobierno de Chile, para la Educación General Básica (1996) y para la Educación Media (1998).

1.- Antecedentes de la propuesta.

El fundamento técnico-pedagógico de la propuesta de los OFT, tiene su antecedente más directo (sin excluir otros) en la Reforma Educacional Española, cuyos textos más importantes son la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 (que a su vez se basa en la Constitución Política española de 1978), y la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. No obstante, de modo semejante a lo que sucedería después en Chile, los OFT, sólo se operacionalizan posteriormente, como elementos complementarios a los contenidos disciplinarios que caracterizan a la cultura escolar tradicional (Yus, 1997) ⁶. Ahora bien, esta entrada tardía en escena, no sería obstáculo para que los españoles vieran que se abría una *fisura* en el monolítico edificio escolar, que sería difícil cerrar.

Por otra parte si vemos el tema desde el punto de vista de la Teoría de la Educación, la inclusión de los temas Transversales en el curriculum escolar y mucho más que eso, su consideración como eje de la escolaridad, constituye una constante en la cultura pedagógica europea. En efecto, no es posible leer el Protagoras de Platón, sin advertir el lugar que tiene la *virtud* como característica del ciudadano y como la Ciudad, procura por todos los medios (incluidos los *paideutés* y los legisladores) su formación más allá de cualquier oficio útil. Y si nos mantenemos en el ámbito de la Europa Occidental y del Nuevo Mundo, es solamente con el racionalismo cartesiano, una de cuyas consecuencias es el advenimiento de la Revolución Industrial, que se produce una profunda separación entre la preparación de la “mano de obra” y la educación completa de las elites. No obstante la Revolución Francesa iba a proclamar la igualdad de todos los hombres, lo que inevitablemente, tarde o

⁶ Otros textos oficiales del Min. de Educación y Ciencia Español (MEC), *Materiales para la Reforma Primaria y Secundaria*; (1992); *Temas Transversales y Desarrollo Curricular* (1993).

temprano, llevaría a la exigencia de una educación de alta calidad para todos.

7

Conjuntamente con estos movimientos a fines del siglo XIX se comienza a producir lo que se llegará a denominar la Escuela Nueva. Si bien sus inicios hay que trazarlos desde Rousseau, el carácter *desescolarizado* de su propuesta no permite caracterizar completamente en términos *escolares* lo que será esa educación.

En términos generales, los representantes de la Escuela Nueva: Pestalozzi, Ellen Kay, Fèrriere, Dewey, Montessori, Claparede, Decroly, Kilpatrick, Piaget y otros ⁸, pensaron en una escuela netamente formadora de personas en su integralidad, aptas para un desempeño social pleno, vinculadas a la vida de sus comunidades y solidarias del destino de sus semejantes. Se trata, por lo tanto de una *reconceptualización de la cultura escolar* (o tal vez una *refundación*), cuyas consecuencias se expresan en el Proyecto Educativo, y se extienden al Proyecto Curricular y a la Organización del Centro escolar. Pues bien, hay que ver en estos autores, el antecedente teórico próximo de la importancia que en nuestra Reforma reviste el tema de los OFT. Dicho de modo más fuerte aún, algunas de las “novedades” de esta reforma, ya habían sido claramente enunciadas por esos educadores. ⁹.

Esto dicho en el contexto de una aspiración a una *Nueva* escuela. No obstante los OFT, se contextualizan también en el marco de *un nuevo humanismo* (Yus, 1997,94), de una *nueva humanidad* (Lucini, 1994, 22), de una “*nueva Ilustración*, que vendría a superar las insuficiencias de la versión modernista, incorporando parte de la crítica postmodernista, e introduciendo nuevos valores que podríamos considerar como parte de una *tercera generación de los Derechos Humanos*, en la que a los valores de libertad y solidaridad se añadiría el derecho a vivir en un planeta sano.” (Yus. ib. 93).

⁷ Ver el trabajo de Martín Pino Batory, *Repercusiones de la Revolución Francesa en la Educación Chilena. Occidente*, Santiago, N° 332, Julio-Agosto 1989, págs. 17 - 24.

⁸ Según Rafael Yus, estos autores, “pese a sus singularidades, convergían en su crítica a la visión compartimentalizada del conocimiento y en considerar la educación una actividad ético-moral y humanística. Esta visión es compartida por Carbonell (1994), para quien la introducción de los temas transversales no es más que una reactualización del discurso del conocimiento integrado/globalizado/interdisciplinar y del replanteamiento de la educación ética-moral y humanística, por lo que se ha de partir de los clásicos debates y tratarlos a la luz de los nuevos retos sociales y culturales y de los planteamientos pedagógicos que se han ido acumulando en estos últimos años”. *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Edit. GRAÓ, Barcelona, 1996, pág. 21.

⁹ Es perceptible la intención de repensar lo que es la educación, rompiendo los marcos reduccionistas, cartesianos, lineales, etc. para acceder a una *Educación Global*, que estaría caracterizada por cuatro ejes: “la *globalización de la cultura*, la *educación integral de la persona*, la *organización democrática de la escuela* y el *compromiso de la educación con la problemática socio-natural*” (Yus, 1997, 158). La escuela Nueva tuvo una rápida recepción en Chile. Ver Caiceo, Jaime y Gabriela Mistral.

2.- Los Objetivos Fundamentales Transversales.

Al abordar de lleno el tema, es preciso definir con alguna precisión qué es un Objetivo Fundamental Transversal. El MINEDUC ha caracterizado a los OFT. diciendo que “tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal, y a la conducta moral y social de los alumnos, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la EGB” (Dec. 40, 1996).

El texto dedicado a la Educación Media (Dec. 220, 1998), remite al anterior, pero agrega que estos Objetivos “*hacen referencia a las finalidades generales de la educación, vale decir, a los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los estudiantes desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social. Estos objetivos son asumidos por el currículum en su conjunto, adaptándose en el plano operacional a las características del estudiante en este nivel educacional*”. Y, a continuación cita la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación de 1994, que amplía lo anterior refiriéndose a una educación que abra opciones para la vida, que forme el “carácter” (y destaca que ésta es *misión esencial del Liceo*), el desarrollo de la identidad personal, la autonomía, la capacidad de relación con otros, con el mundo y la trascendencia, el fortalecimiento de la formación ético-valorativa y el desarrollo del pensamiento creativo y crítico.

Finaliza, abriendo aún más la meta formativa, diciendo que el logro de los OFT, “*les permitirá comprender y participar activamente, como ciudadanos, en el cuidado y reforzamiento de la identidad nacional y la integración social, y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna*”.

Hasta aquí la conceptualización de los OFT en nuestra legislación. Al respecto podemos afirmar que, afortunadamente, se entronca con lo mejor de la vieja tradición de la pedagogía chilena, entrado de lleno a un terreno de definición valórica, suficientemente amplia como para calzar con los principios de vida de los más amplios sectores de la vida nacional.

Ahora bien, si de este planteamiento vamos a la literatura, veremos que el modo como se definen los OFT en otras partes es similar (aún cuando el forma más genérica se habla de *Temas Transversales*). Así Lucini (1994) establece que son características de los Temas Transversales las siguientes:

- a) Son contenidos que *hacen referencia a la realidad y a los problemas sociales*. Por lo tanto, a través de ellos, la escuela se abre a la vida cotidiana de los estudiantes y de sus familias y permite un *punte* entre el conocimiento vulgar y el conocimiento escolar y científico;
- b) Son contenidos, a la vez, *relativos, fundamentalmente, a valores y actitudes*, y que no son otra cosa que las actitudes y comportamientos que configurarán en los alumnos “*el arte de aprender a vivir consigo mismos y*

con los demás, y el desarrollo de las capacidades necesarias para transformar y para mejorar la propia realidad”;

- c) Y, finalmente, son contenidos que *han desarrollarse dentro de todas las Areas Curriculares como parte de ellas*, “es decir, insertos en ellas no como un parchado o añadido artificial, sino como parte consustancial de sus planteamientos y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que de ellas se desprenden (ib. 29).

Tal vez sea en esta última característica donde radica el poder transformador de los OFT y que justifica que se los considere un nuevo y potente Caballo de Troya. En efecto, si como lo hemos visto, ellos suponen un nuevo tipo de escuela y más aún, un nuevo tipo de sociedad, de alguna manera, como ha repetido Gabriel Castillo (1984) la estarían *anticipando*. Es también nuestra hipótesis: los OFT llevarán a un cambio global de la escuela que superará las metas de sus mismos creadores.

Es así como lo ve también Rafael Yus Ramos (1997) a quien ya hemos citado. Los OFT constituyen una *fisura* (pág. 95), que si bien *han entrado por la puerta trasera de la escuela* (pág. 96), tiene potencial para reformarla (1997). Ellos, en efecto, son verdaderos *puentes* (pág. 101), entre la cultura académica, la cultura vulgar del alumnado y la cultura que se está generando en la sociedad. Más aún, ellos pueden romper la estructura *balcanizada*, de la escuela, basada en una concepción burocrática y cartesiana, en torno a disciplinas (pág. 102).¹⁰.

Por otra parte, el hecho de tener que trabajar con estos objetivos, lleva inevitablemente a revisar la definición misma de *contenido*. En efecto, ya no será posible identificar *contenido* con dato o información. Se trata de algo radicalmente distinto: son *experiencias significativas, ámbitos de significado*. De tal manera que algunos como Yus (ib.115) piensan que es la hora de “*dar la vuelta al currículo*”, *invertir la verticalidad de los contenidos disciplinarios, de forma que sean los ámbitos de conocimiento y experiencia los encargados de superar esta dificultad, posibilitando la traducción de los conocimientos disciplinares a unos conocimientos <escolares> que tengan en cuenta no sólo las formas de pensar y entender la realidad del sujeto que aprende, sino también aquellos contenidos significativos y esenciales para la vida del individuo, como son los temas transversales*”.¹¹.

¹⁰ La expresión “*balcanizar*”, para designar la disgregación de las disciplinas en la Escuela, tiene su origen en la Guerra de los Balcanes (1912-1913) en que las potencias europeas aprovecharon las disputas étnicas y religiosas para “reorganizar” esos pueblos en naciones ficticias.

¹¹ El asunto es muy complejo, porque los Temas Transversales no sólo pueden “impregnar toda la cultura escolar, sino que entre sí, se vinculan y se interconectan dando lugar a una suerte de doble transversalidad. Esto dicho sólo en el plano del Curriculum Expreso, para no referirnos al Curriculum Oculto, de más difícil tratamiento. (Ver Yus, 1997, 125).

3.- La Educación Moral como OFT.

a) El dilema: neutralidad o compromiso valórico.

Una característica de la Reforma educacional española y de la chilena, es la inclusión del tema Moral ¹² como uno de los Objetivos Fundamentales Transversales. Pues bien, antes de entrar a la hermenéutica de los textos del Ministerio de Educación Chileno, invitamos a una reflexión sobre el tema de fondo, ¿un Estado, no confesional como el chileno (en tan diferente situación de la española, país donde hay un Concordato entre el Gobierno y la Iglesia Católica), asentado en una sociedad pluralista y democrática, puede proponer unos objetivos fundamentales de carácter transversal con carácter obligatorio? ¹³ ¿No está vulnerando con esto una *neutralidad* necesaria? Si la respuesta es afirmativa ¿cómo se seleccionan esos valores o principios?, ¿qué margen de libertad de interpretación tienen las escuelas y los docentes?. Es decir, hemos planteado el tema de la *neutralidad* y del *compromiso valórico* en el campo de la educación. ¹⁴.

Al respecto y en teoría no parece que pudiera haber una educación absolutamente neutral, que se abstuviera de toda declaración de principios y valores o dicho de otro modo: del tratamiento de cuestiones opinables y/o controvertidas. Simplemente no se podría llamar educación. (Además está el Currículum Oculto y la misma Cultura Escolar, cuya carga valórica es

¹² Usaremos el término *ético*, en su sentido filosófico, para designar la reflexión sobre el hecho moral (fundamento de las normas, pluralismo, responsabilidad, etc.).

¹³ En materia de obligatoriedad el Decreto. 40 sigue una vía media. Por un lado defiende la autoridad del Gobierno para fijar O.F. y C.M., a fin de garantizar una formación común de carácter nacional y por otro cautela el respeto a la pluralidad de intereses y expectativas de las diferentes comunidades escolares. Para este efecto, manteniendo la obligatoriedad de esos O. y C. permite que cada colegio prepare sus propios planes y programas de estudio o bien asuma los que el mismo Ministerio de educación propondrá.

En la puesta en práctica de este proceso, el Ministerio de Educación, a través de sus Secretarías Ministeriales, mantendrá una importante tuición, ya que los colegios que decidan establecer sus propios Planes y programas, deberán presentarlos a la correspondiente Secretaría Ministerial, la que los "aprobará" (art.6°, lo que significa que también puede reprobarlos) y anotará en un Registro de Planes y Programas de Estudio, que se llevará en el nivel central.

Dado el delicado carácter de la "aprobación", el decreto prevé una apelación al Consejo Superior de Educación (art. 6° inc. 3). En caso que su apelación no sea acogida, podrá hacer una nueva presentación, que seguirá el trámite anterior.

¹⁴ Sobre este tema recomendamos el excelente libro de Jaume Trilla, *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Ed. Paidós, 1992. Trilla utiliza el término "beligerancia" para designar la actitud de quien promueve (directa o indirectamente) sus ideas u opciones. Lo ha preferido a otros antónimos: partidismo, parcialidad, sectarismo, tendenciosidad y a otros más propios del ámbito educativo: adoctrinamiento, manipulación, propaganda, proselitismo etc. Nosotros preferimos usar un término compuesto: *compromiso valórico*.

indudable). Pero por otra parte tampoco sería aceptable todo tipo de compromiso valórico, en la medida en que algunas conductas de este tipo podrían violar el ámbito de autonomía de cada estudiante y caer en prácticas manipulatorias, o domesticatorias. Como dice Trilla: *depende, ¿de qué?* Depende del tema (valores compartidos por la comunidad, valores contradictorios con ellos, valores no compartidos, pero que dejan margen a la opinión), de la preparación y nivel de los actores (en este caso: profesor-alumnos) y del contexto (tipo de escuela), de la oportunidad y de la posibilidad de controlar las posibles consecuencias, entre otras consideraciones.

Lo más probable es que cuando la discusión se mantiene en el plano teórico, haya fuerte apoyo en contra de la neutralidad. ¿Quién podría decir que un profesor deba abstenerse de opinar contra la mentira?. La dificultad aparece en el plano práctico, casuístico. Por otra parte éste autor, puntualiza que *“Neutralidad y beligerancia no necesariamente se corresponden respectivamente con relativismo y absolutismo axiológico”*. “Se puede creer en la existencia de valores absolutos o universales y, a la vez, defender la conveniencia de procedimientos de neutralidad ante ciertos conflictos de valor.

Ahora bien ¿en qué polo del dilema queda el Ministerio de Educación chileno con su propuesta? ¿Se trata de una posición neutral u bien beligerante o como la hemos llamado de *“compromiso valórico”*?. Antes de responder es preciso aclarar mejor lo que entendemos por moral, moralidad y por ética.

b) El ámbito moral.

El ser humano es un ser moral. En esto radica una buena parte de su carácter original y único en el mundo. En efecto, es el único que se hace la pregunta moral junto a otros interrogantes fundamentales. (Misfud, 1984).

Ahora bien, necesariamente, esta pregunta está vinculada a la de la Identidad y a la del Sentido último de la vida, de manera que sus respuestas no pueden estar desvinculadas unas de otras. De tal modo que lo propio de una personalidad integrada es que estos tres interrogantes encuentren soluciones en un contexto unitario.

De este modo entendemos que la dimensión moral de la vida humana es aquella que religa nuestra acción con un marco normativo, con características vinculantes, que va más allá de lo meramente jurídico y de lo simplemente acostumbrado. Lo anterior nos lleva a precisar mejor el sentido de los términos: moral, moralidad y ética.

"Una *moral* es un conjunto de normas y valores que merecen el reconocimiento de un grupo, y son por ello vinculantes, y que bajo la forma de - obligaciones (*debes hacer..*) o - prohibiciones (*no debes hacer...*) apelan a una comunidad de sujetos actuantes".¹⁵ En cuanto tal, se trata de un fenómeno

¹⁵ Pieper, Anne Marie. *Ética y moral. Una introducción a la filosofía práctica*. Ed. Crítica. Barcelona, 1991. pág. 28.

típicamente humano. Nuestra acción, como entes sociales, y culturalmente condicionados, se enmarca siempre en contextos valóricos, que regulan e indican lo que se debe hacer al punto que una acción sin una orientación moral que determine su sentido, deja de ser humana.

De hecho cada grupo tiene su código moral, el que para cada integrante es obligante y pretende ser inmutable. Pero de hecho sus reglas sólo tienen vigencia mientras cuentan con la aprobación de la mayoría de la comunidad de acción. Precisamente, en una sociedad pluralista, el problema es cómo establecer un consenso moral básico ¹⁶ o lo que los autores españoles llaman unos *mínimos éticos* (Lucini, 1994, 26).

Pues bien, es aquí donde entra a tallar el segundo concepto: el de *moralidad*. Cuándo un individuo se cuestiona sobre el carácter vinculante de las reglas morales que lo enmarcan, y llega hasta al convencimiento de que, más allá de toda convención, está obligado *incondicionalmente*, se ha situado en el plano de la *moralidad*. Ha pasado del plano del *orden* al de los *principios*. (El misterio del hombre, radica que esa experiencia de "incondicionalidad", no es incompatible que la de la libertad).

No obstante, entre ambas realidades (moral y moralidad) existe una relación de reciprocidad. La moral sólo se justifica por el recurso a la moralidad y esta sólo se puede vivir en el contexto de una moral concreta y situada cultural y socialmente. "*Así pues, una moral merece justificadamente el nombre de moral mientras es expresión de moralidad y promueve la realización incondicional en lo condicionado*". ¹⁷ Lo condicionado, en este contexto, es la acción humana, sujeta al espacio, al tiempo y a múltiples contingencias. Lo incondicionado es la cualidad de obligante, siempre y en toda circunstancia, que acompaña a ciertas acciones. En este sentido la moral de circunstancias, es la negación de la moralidad.

Ahora bien, y aquí aparece el tercer término, esta relación de reciprocidad entre la moral y la moralidad es, precisamente, el objeto de la *ética*. Frente a la pregunta: ¿por qué el hombre ha de actuar de manera moral y no ha de hacerlo de manera inmoral, la filosofía práctica busca un fundamento sólido, *incondicionado* que garantice su pretensión normativa.

La referencia a lo incondicionado como regla de moralidad, equivale a reconocer que más allá de todo relativismo, la acción humana moral no se puede justificar sino por un fundamento absoluto. Desde el punto de vista de la ética cristiana ese "incondicionado absoluto es Dios". Sólo ese Dios "*más íntimo a los seres humanos que sus propias vidas*" ¹⁸, puede fundamentar la

¹⁶ Alfonso Gómez Lobo. *Sobre una ética universal en una sociedad pluralista*. Revista *Mensaje*, N. 409, Junio 1992, págs. 187-188. Ver también los artículos de Oscar Godoy y Beltrán Villegas en el mismo número.

¹⁷ Pieper. *Ib.* pág. 39.

¹⁸ San Agustín de Hipona. *Confesiones*, Libro X, cap. VI. Refiriéndose al alma, dice: "*¡Oh alma, porque tú vivificas la mole de tu cuerpo prestándole vida, lo que ningún cuerpo puede prestar a otro cuerpo. Mas tu Dios es para ti hasta la vida de tu vida*".

incondicionalidad del deber ético, sin destruir la libertad del hombre. Cf. Gilda Castelletto (1991); desde el horizonte de otros humanismos, el carácter incondicionado provendrá de otros parámetros. este sería el caso, por ejemplo de Jacques Monod y su *ética del conocimiento*.¹⁹

Respecto de esta fundamentación de la acción moral, Pieper distingue, de los fundamentos de la moral y de la ética. Las *fundamentaciones morales* estarían del lado del reconocimiento del valor de: códigos morales, autoridades competentes en ese terreno y de la propia conciencia, entre otras. Las *fundamentaciones éticas* se referirían al método filosófico empleado: lógico, discursivo, dialéctico, analógico, trascendental, analítico o hermenéutico.²⁰

Para muchas personas el recurso a *principios* es requisito suficiente para fundar moralmente un acto y revestirlo de moralidad. No obstante no todos los principios morales tienen la misma universalidad y obligatoriedad. Así por ejemplo, un principio como "*En caso de peligro se debe ayudar en primer lugar a los niños y a los ancianos*", no parece tener el mismo carácter vinculante que la REGLA DE ORO: "*Trata a tu prójimo como quisieras que él te tratase a ti*" (Mt. 7, 12; Luc. 6,31). En efecto, la Regla de Oro, como tal no es una norma moral, sino que actúa como criterio para contrastar reglas morales. Es un marco puramente formal, aplicable a muchas situaciones diversas. Fue, precisamente, esta condición suya, lo que llevó a que Kant, fascinado por su fuerza vinculante, la incluyera entre sus Imperativos Categóricos.

Existe por lo tanto, una estrecha relación entre: moral, moralidad y ética. El modo correcto o errado de comprender sus relaciones tiene graves consecuencias. Es lo que, Pieper (1991), expresa con gran claridad: "*Si la ética ha de reflejar la relación entre moral y moralidad, entonces es posible caracterizar de antemano dos formas erradas de teoría ética derivadas de una perspectiva que peca de unilateral. Una ética que se limite a estudiar simplemente fenómenos de la moral y pierda de vista el principio de la moralidad, se pierde en el relativismo. Solo se ocupa de variables, para cuya ordenación carece de las necesarias constantes, de un firme sistema de coordenadas. A la inversa, una ética que se ocupe exclusivamente de los principios de la moralidad y prescinda de los fenómenos de la moral, se aleja de la realidad y se queda en un plano abstracto-especulativo sin contacto con lo que las personas - aun cuando de maneras extremadamente variables - hacen realmente al actuar y juzgar moralmente. El objeto de la ética, por tanto, no puede ser ni la moral ni la moralidad aisladas y por sí mismas, sino la relación entre una y otra en el contexto de la praxis humana*"²¹.

Estamos pues ante una característica esencial de los actos humanos: su carácter moral, que es objeto de una disciplina filosófica: la ética, ya que en

¹⁹ Jacques Monod. *El Azar y la necesidad*, Barcelona, 1971. Este extraordinario libro debería ser leído críticamente por todos los quienes desde las ciencias trabajan por una formación integral.

²⁰ Pieper Ib. págs. 143 - 185.

²¹ Pieper Ib. págs. 47 - 48.

ella se juega una referencia algo invariable e incondicionado que denominamos moralidad.

Volvemos pues a nuestro interrogante: ¿es neutral o comprometida la propuesta de los Decretos 40 y 220 del Ministerio de educación en materia moral. Creemos que podemos responder: se trata de una propuesta comprometida con un conjunto de valores básicos y generales, que sin embargo deja lugar para interpretaciones en el plano práctico de sus aplicaciones y que por lo mismo admite un grado razonable de neutralidad en el plano educacional.

c) Presentación del elenco valórico moral ²².

Decreto 40, Educación Básica.

Es necesario reconocer que el texto que el Ministerio de Educación entregó al país, contiene una perspectiva claramente humanista. Sus citas del texto de la Comisión Nacional de Modernización son bellas y orientadoras. En esas expresiones lo moral aparece en una doble perspectiva: como categoría superior y abarcadora de todas las demás y como un sector circunscrito y diferente. Nuestro punto de vista es que debe considerarse como una categoría mayor en la que todas las demás encuentran su lugar. Y, en ese sentido dejaría de ser un Objetivo Transversal más, para acceder a la categoría de una dimensión y meta universal de toda educación.

Es así como indudablemente los otros dos sectores de estos Objetivos Transversales: a) el crecimiento y la autoafirmación personal y b) la relación con los otros, lo otro y el Otro (Cuevas, 1995), son inseparables de la dimensión moral. En efecto, la autoafirmación personal y el crecimiento como seres humanos, no se pueden dar sino en torno a un ideal de vida y de relación que se ofrece como bueno y deseable, y más que eso obligante, lo que es decir, como moral. Asimismo la relación del hombre con el Medio Ambiente, no es sólo un asunto técnico, económico, o recreacional-estético, es un deber y responsabilidad y, nuevamente estamos de lleno en el plano moral.

Toda la dificultad de una propuesta programática sobre educación moral, en un contexto pluralista y democrático, radica en presentar un ideal, ajustado a pautas universales y aceptables por todas las partes. El texto del Decreto 40. resuelve este escollo, orientando la formación moral, según los valores de los cuerpos normativos superiores antes mencionados: Declaración Universal de Derechos Humanos, Constitución Política, ²³ etc., y, al mismo

²² En teoría el valor moral (aspiración hacia el bien) es uno dentro de una jerarquía de valores que incluye otros como la verdad, el goce, la utilidad, etc. No obstante casi toda la Filosofía Práctica considera al valor moral en la cúspide de la escala y en realidad, como un supra valor, sin el cual ninguno de los demás es posible. Compartiendo esta concepción, no obstante, como recurso metodológico, lo separamos, así como también lo hacen los textos de MINEDUC.

²³ La Constitución Política de la República de Chile (1980, modificada en 1991) es muy parca al momento de referirse a lo *moral*. Una de sus referencias se produce al tiempo de

tiempo, presentando una visión equilibrada entre un relativismo moral (el tema de la autoregulación) y el respeto por valores universales que no se debe transar.

La cita del texto de la Comisión Nacional de Modernización, contextualiza bien la propuesta que sigue. En efecto, se trata de un "*carácter moral*" fundado 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, el respeto a la naturaleza ; en el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de la convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de la nación y de la patria, de su identidad y tradiciones. (2.2).

El tema se desarrolló teniendo en mente al educando. En referencia él, se busca una formación moral que desarrolle:

La capacidad y voluntad de *autoregulación de la conducta*, en función de :una conciencia éticamente formada; en el sentido de su (del educando) trascendencia; su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el espíritu de servicio y el respeto por el otro.

El Dec. 40 (2.4.1.) a continuación detalla lo que considera una *personalidad moralmente formada*. Se trata del niño en el que se advierte:

- Grados crecientes de libertad y autonomía personales.
- Capacidad para realizar actos de generosidad y solidaridad.
- Respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común.
- Respeto y valoración de creencias e ideas distintas de las propias.
- Reconocimiento del diálogo como fuente de superación de diferencias y de aproximación a la verdad.
- Reconocimiento, respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas sin distinción alguna.

Este panorama debe ser completado con lo que el texto expone en los dos siguientes números (2.4.2 y 2.4.3.) relacionados con el crecimiento/autoafirmación personal y la relación persona/entorno. En efecto en ellos se sugieren otros *valores* de gran importancia moral:

- la búsqueda del equilibrio emocional,
- la valoración de la vida y el cuerpo humano,
- un sano y equilibrado desarrollo sexual personal,
- el desarrollo del sentido de crítica y autocrítica,
- la creatividad y el autoaprendizaje,
- la confianza en sí mismo y el sentido positivo ante la vida.
- la participación en la vida social y política,

establecer las limitaciones de la libertad de enseñanza (Art. 19, N. 11), que no son otras que "las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional".

- la valoración de la familia y del matrimonio,
- la protección del entorno natural,
- el reconocimiento de la identidad nacional en un mundo cada vez más globalizado e interdependiente,
- el desarrollo de la iniciativa personal, del trabajo en equipo, del espíritu emprendedor y, de la importancia del trabajo.

Decreto. 220. Educación Media.

Al tratar este nivel, el Ministerio de Educación recurre nuevamente a la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación de 1994, remitiéndose a un viejo tópico pedagógico, la *formación del carácter*. Establece que la Educación Media deberá formar “*el carácter en términos de actitudes y valores fundamentales, misión esencial del liceo*” (pág. 19), uno de cuyos campos será alcanzar la formación ético-valorativa.

Pues bien, su tratamiento del tema de la Formación Ética, es más suscinto, ya que edifica sobre el contenido del Decreto 40. Es allí donde, si bien ese texto respiraba una atmósfera de mayor *compromiso valórico*, éste tiene el sello de una mayor *neutralidad*, ya que sin llegar a un elenco cerrado de actitudes y valores morales, postula como gran meta: buscar que los alumnos “*afiancen su capacidad y voluntad para autoregular su conducta y autonomía en función de una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el bien común, el espíritu de servicio y el respeto por el otro*” (pág. 21). Este texto de gran contenido humanista, sitúa esta formación en un ámbito moral con el cual muy pocos, en la sociedad chilena discreparían.

El modelo antropológico, definido expresamente en el Decreto 40, (1.5), es retomado en este nuevo nivel, con énfasis en los elementos de un personalismo, que si bien parte del claustro inviolable de la persona, se abre a la comunidad humana, en el respeto, el diálogo y la solidaridad de un mismo destino y condición.

En el detalle los planteamientos que atañen a los otros tres OFT para la Educación Media (esta es otra diferencia, ya que para la Educación Básica se estipulan sólo tres), se plantea lo que anteriormente hemos denominado *la transversalidad de los transversales*. Es decir la estrecha red de interrelaciones que los ligan. En realidad no es posible separarlos, y por lo mismo, la dimensión moral está presente en todos ellos. No podría ser de otro modo, ya que la vida humana intrínseca y esencialmente es moral.

4.- Fundamento de la propuesta.

Si bien ya hemos dado a conocer cual es nuestra respuesta al interrogante: ¿neutralidad o compromiso?, creemos que es posible iluminar la solución si se tiene en cuenta el fundamento sobre el cual se levanta la propuesta ministerial.

El recurso a la Modernización como contexto.

El tema de la *modernización* es recurrente en el primer documento. (Decreto 40, 1996). Ella es sinónimo de "*poner al día la enseñanza que imparte el sistema, en la perspectiva de los esfuerzos por la modernización del país*" (1.1,3), de buscar "*la integración plena del país a la modernidad*" (1.3).

La perspectiva es, pues, nacional. Existe un nuevo contexto nacional "*que por el nivel de desarrollo alcanzado*" (1.4) requiere de un nuevo sistema educacional. Es así como en el mismo Decreto 40. se hace referencia a la Comisión Nacional para la Modernización. Y, por otra parte, se inscribe esta reforma, en la meta de lograr un "*desarrollo equitativo, sustentable y eficiente del país*" (Introd. 1.4), en la perspectiva de la proximidad del tercer milenio (Introd.1.1,3).

¿Cuál es la idea de modernidad sustentada por el Decreto 40? La respuesta a este interrogante no es simple, pero el texto nos da indicios que sus autores no cayeron en una visión reduccionista del desarrollo, estrechamente económica y materialista, sino que lo concibieron desde una filosofía del persona con amplia cabida de los valores del espíritu.

Más adelante, como parte de la Introducción se utilizará el término "*Políticas de Modernización de la Enseñanza*", exponiendo en el plano curricular lo que significa "modernización". Este plano de análisis se desarrollará destacando el logro deseado de aprendizajes relacionados con: la formación de una ciudadanía más activa, la promoción y ejercicio de los derechos humanos y los valores democráticos, la obtención de competencias necesarias para facilitar la inserción de los jóvenes en el mundo laboral, productivo y de servicios. (Introd. 1.15).

En síntesis nos encontramos ante un marco político amplio con unos valores, por un lado tecnocráticos: eficiencia, y otros netamente morales, justicia, y equidad, promoción y defensa de los derechos humanos, protección del medio ambiente que en conjunto perfilan algo que se denomina "modernización del país", sin definirlo claramente, ya que se entraría a los Proyectos Políticos de cada sector del país. Se trata pues de un marco valórico de gran neutralidad, con el cual es difícil discrepar.

La concepción antropológica.

El hecho de que los autores del Decreto 40 hayan querido dejar expresamente establecida la *base antropológica* de su propuesta, es algo que debemos agradecer y que sin duda orientará su puesta en marcha. Este fundamento queda manifiesto al revisar el texto relativo a la concepción antropológico-valórica del Decreto 40 (1.5).

Las bases de su concepción antropológica son: los principios de la Constitución Política; la Ley Orgánica Constitucional de Educación (1990); el Ordenamiento Jurídico de la Nación; la Declaración Universal de los Derechos Humanos; las Grandes Tradiciones Espirituales del país.

Su contenido básico es un conjunto de valores vinculados a esos cuerpos legales seculares y a esas tradiciones espirituales: los seres humanos nacen iguales en dignidad y derechos; la perfectibilidad es inherente a la naturaleza humana y se hace presente, a) como una fuerza de autoafirmación personal, y b) búsqueda permanente de trascendencia, que permite otorgar sentido a la existencia personal y colectiva. La libertad hace a cada individuo persona y sujeto de derechos, y conlleva, a) la capacidad de razonar, discernir y valorar y b) hace posible la conducta moral y responsable. (Introd. 1.6).

Nuevamente anotamos que el segundo cuerpo legal que hemos comentado (Decreto 220, 1998) es mucho más parco, pero en el fondo esa parquedad no tiene significación negativa ya que se levanta sobre lo dicho anteriormente.

¿Qué podemos concluir respecto a neutralidad y compromiso?. No cabe duda que nuevamente el Gobierno de Chile, ha hecho una propuesta que significa un claro compromiso con unos valores y principios, cuya fuente es claramente identificable, a lo menos en los cuatro primeros ítemes (más difícil en lo referente a las Tradiciones Espirituales). O sea que en terminología muy chilena, hay un *rallado de cancha* que enmarca la acción individual y colectiva, y a fortiori, la educacional. Pero, al mismo tiempo deja abierta la puerta para un margen amplio de interpretación pluralista.

5.- Conclusiones.

Teniendo a la vista los textos ministeriales comentados, no cabe duda que el Estado chileno ha tomado posición frente a temas muy sensibles y vitales. Lo ha hecho en varios planos. En primer término se ha definido y comprometido con un enfoque moral, capaz de animar y dar sentido a la vida individual y colectiva. Al hacerlo ha ido más lejos que ningún otro gobierno que haya tenido este país. Por otra parte no ha ido de *Caribdis a Escila*, sino que ha sorteado los escollos y ha seguido una línea media entre *neutralidad* y *compromiso*, dejando a los profesionales de la educación discriminar cuándo, cómo y dónde es preciso definirse o bien abstenerse.

Estamos conscientes que el tratamiento que hemos hecho del tema deja una multitud de tópicos en carpeta. Nuestra intuición de la capacidad transformadora de los Objetivos Fundamentales Transversales, debe ser comprobada. Creemos que en el mejor sentido - nada bélico -, se trata de un *Caballo* que entra a la amurallada *Troya* que es la Escuela con sus rituales al servicio de las disciplinas, de los puntajes, de los "éxitos", con potencial renovador. Para que eso se haga realidad tiene que definirse mejor el modo como los OFT se imbricarán con los OFV (Objetivos Fundamentales Verticales), netamente disciplinarios. Esta será la tarea del Proyecto Curricular de Centro. Y *last but not least*, nada de aquello podrá resultar sin una profunda renovación de la estructura organizacional del establecimiento, cosa en la cual pocos han reparado. Finalmente es necesario un *rodaje* para probar. Se trata de una gran oportunidad profesional que los jerarcas del sistema tienen que abrir para todos los docentes, los directivos docentes, las familias y los estudiantes. Ese clima será seguramente el mejor elemento al servicio de esta reforma.

Esta claro para nosotros que la inclusión del tema moral en la reforma constituye un paso adelante, pero requiere de una preparación especial de los docentes y del conjunto de la Comunidad Educativa. Pues bien, uno de los aspectos que deberá considerar esta formación es el tema de la neutralidad - compromiso valórico. Ambos decretos por más orientadores que sean no bastan. Más allá del texto escrito y delante de él, hay muchos desafíos en el hacer práctico de todos los actores del proceso educativo que será preciso enfrentar.

Bibliografía.

Castillo, Gabriel. *Educación de Anticipación*. Edic. P.U.C., Santiago, 1984.

Gómez Lobo, Alfonso. *Sobre una ética universal en una sociedad pluralista*. *Mensaje*, Vol XLI, Nº 409, Junio 1992.

Lucini, Fernando. *Temas Transversales y Areas Curriculares*.Alauda-Anaya, 1994.

MINEDUC. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica Chilena*. *Revista de Educación*. Enero 1996. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media*. 1998.

Nilo C. Sergio. *Hitos en la modernización de la Educación Media Chilena*. *Estudios Sociales*, CPU, Nº 87, 1º Trim. 1996. Págs. 73-106.

Núñez O. Mario, *Formación del carácter desde la perspectiva de la Historia de la Educación Chilena*. En, *Educación y valores*., MINEDUC-UCV, 1998.

Álvaro M. Valenzuela F. *La educación moral como objetivo transversal. ¿Neutralidad o compromiso?* 1998.

Orellana B., M.E. *Pluralismo : una ética del siglo XXI*. De. Universidad de Santiago de Chile, 1994.

Padilla G. Alfonso. *La Transversalidad en el Curriculum Escolar: un desafío más allá de lo didáctico*. Bol. de Educ. Univ. Católica del Norte, Vol 28, 1997.

Pieper, Anne Marie. *Ética y Moral. Una introducción a la Filosofía Práctica*. Ed. Crítica, Barcelona, 1991.

Reyzabal, María V. y Sanz, Ana Y. *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*. Edit. Escuela española, Madrid, 1995.

Rivera M. Juan y Flores M. Nancy. *La educación en valores y los paradigmas actuales en Educación moral*. Boletín de Educación. Univ. Católica del Norte, Vol. 28, 1997.

Trilla, Jaume. *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Ed. Paidós, 1992.

Valenzuela F., Alvaro. *La formación moral como objetivo transversal. Aporte al estudio del decreto 40*. (16 págs.), Marzo de 1996. Inédito.
La educación de los valores, el verdadero desafío pedagógico". (25 págs.), Julio 1995. Inédito.

Yus, Rafael. *Temas transversales : hacia una nueva escuela*. Ed.Graó, Barcelona, 1996.
Hacia una educación global de la transversalidad. Alauda-Anaya, 1997.

Este trabajo fue publicado por la **Revista PAIDEIA. U. Concepción, 1998. Valparaíso, Julio de 1998.**

Dr. Alvaro M Valenzuela Fuenzalida.