

INFORME TÉCNICO DEL PROYECTO

Organismo Ejecutor: Universidad Cristiana de Panamá

Nombre del Proyecto: Fundamentos Teóricos y Conceptuales de los Valores como Eje Transversal del Currículo

Código del Proyecto: VIP-01-15

Nombre del Investigador Principal: Alcira Puche Nava
apuche01@hotmail.com

Dirección y Datos del Contacto: Universidad Cristiana de Panamá Vista Alegre Panamá Oeste

Colaboradores: Investigador Principal: Alcira Puche Nava. Universidad Cristiana de Panamá.

Co-investigadora: Lic. Irma de Rivera

Co-investigador: Lic. Minerva Rivera

Inversión: B.1800

Fecha de Entrega: 12/2015

**UNIVERSIDAD CRISTIANA DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PREESCOLAR
MAESTRÍA EN DOCENCIA SUPERIOR
POSTGRADO EN DOCENCIA SUPERIOR**



**Fundamentos Teóricos y Conceptuales de los Valores como Eje Transversal
del Currículo**

**Autores. Mgtr. Alcira Puche
Lic. Irma de Rivera
Lic. Minerva Rivera**

Panamá, Diciembre 2015

**Fundamentos Teóricos y Conceptuales de los Valores como Eje Transversal
del Currículo**

INDICE

Introducción	4
Objetivo General	
Objetivo Específico	12
1. Plataforma Epistemológica y Teórica de la Investigación	15
2. Fundamentación Epistemológica y Filosófica de la Ética y los Valores	18
3. Plataforma Teórica que Fundamenta el Desarrollo de los Valores	31
El niño como Ser Amoral o la Anomía Inicial según Piaget	33
La Heteronomía Moral según Piaget	34
Desarrollo de la Moralidad y los Valores según Kohlberg	36
Teoría del Desarrollo Próximo de Vigotsky	40
4. Los Ejes Transversales	47
Conceptualización de la Transversalidad	
Pedagogía Currículo y Transversalidad	52
Cuatro Pilares de la Transversalidad	55
5. Valores y Transversalidad	61
El Docente como Modelo en la Enseñanza de los Valores	67
Alternativas que hacen efectiva la enseñanza de los valores según Onetto	71
6. La Transversalidad en la Reforma Española	73
7. Las Competencias Transversales en el Curriculum Francés y en la Reforma iniciada en Québec (Canada)	81
8. La Transversalidad en las Reformas Educativas de Argentina y Chile	
Los Contenidos Transversales en la Reforma Curricular Argentina	83
9. La Reforma Chilena y los Objetivos Fundamentales Transversales	84
10. La Reforma Curricular Venezolana del Nivel de Educación Básica en la Primera y Segunda Etapa	86
Características del Diseño Curricular del Nivel de Educación Básica	88
Dimensiones que abarcan los Ejes Transversales	99
Evaluación del Eje Transversal Valores	112

Perspectiva de la Evaluación de los Ejes Transversales	113
11. La Educación Básica Panameña	115
Estrategia Nacional, Política, Planes y Objetivos de la Educación. Según el planos quinquenales	119
12. Objetivos Nacionales de Educación para Todos	125
Consideraciones Finales	135
Recomendaciones	141
Referencias Bibliográficas	142

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Cuatro Pilares de la Educación del Siglo XXI	57
Figura 2. Contenidos Actitudinales	60
Figura 3. Currículo Básico nacional. Programa de Estudios de Educación Básica	96
Figura 4. Estructura del Nivel de Educación Básica	97
Figura 5. Temas Transversales y Educación en Valores	105
Figura 6. Eje transversales Valores	108
Figura 7. Impregnación del Eje Transversal Valores en las asignaturas académicas	109
Figura 8. Integración de los Contenidos	

INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso complejo intrínsecamente y difícil de materializar en forma plena. Ella busca que los educandos se realicen como seres humanos, lo cual implica estimular su libertad y autonomía, no segregándolos del grupo social, sino incitándolos a aprehender la propia cultura de la sociedad en la que se inserta, desarrollando la capacidad de revisar, clarificar y contextualizar los valores en beneficio propio y del grupo social en el que se desenvuelve, con libertad de pensamiento para captar los valores.

En ese orden de ideas, las instituciones socioculturales desarrollan sus procesos como garantes de la satisfacción de necesidades básicas de los individuos tales como, vivienda, seguridad y educación, esta última tiene como funciones inherentes: la socialización, formación, instrucción y la sistematización y construcción del conocimiento. Esto se cumple de tres maneras: la preservación, la innovación y la aplicación del conocimiento. La primera, implica asignar la singular valoración a las características o rasgos típicos, costumbres y tradiciones que conforman la cultura del grupo social en el que se inscribe el hecho educativo. La segunda, como creación, descubrimiento o generación de nuevas estrategias y acciones orientadas al mejoramiento y calidad del sistema, con lo cual se facilitarían los procesos de docencia, investigación y acción comunitaria. La última, se concreta en la aplicación de conocimiento en distintos ámbitos académicos relacionados con la educación porque es en el campo de acción que éste cobra viabilidad y su evaluación permite validarlo.

Es importante acotar que según la Constitución de Panamá de 1999 en su artículo 102, la educación tiene como propósito fundamental promover: la integración sociocultural y el enriquecimiento personal. La primera atiende a la consideración de valores éticos y étnicos orientados al respeto, solidaridad y tolerancia entre las personas y el segundo se dirige al desarrollo del individuo en las diferentes áreas de su personalidad, tomando en cuenta los valores que le permitan dar significado a la identidad que como sujeto se inscribe en un contexto social que lo conlleve a fortalecer al grupo social.

La Educación está llamada a fomentar la formación ética mediante valores orientados hacia un perfil de un ciudadano consustanciado con la sociedad. Sin embargo, es necesario reconocer el impacto que tienen los medios de comunicación masiva en los ciudadanos, (la televisión, radio, internet, cine y prensa), los cuales con la programación que ofrecen tienden a debilitar esos valores.

La educación presenta oportunidades de desarrollo y superación personal. Al menos teóricamente, la gente asimila una amplia variedad de perspectivas y experiencia que estimulan el desarrollo intelectual, la creatividad y el avance de los medios verbales y artísticos de expresión personal. De esta manera la educación proporciona elementos teóricos, metodológicos y prácticos a partir de los cuales los seres humanos pueden mejorar la calidad de vida mediante experiencias intelectuales, procedimentales, artísticas y emocionales.

Es importante señalar que, durante mucho tiempo las instituciones educativas se han limitado a transmitir saberes científicos o técnicos que los ciudadanos necesitan para desempeñar las funciones demandadas por la sociedad, sin embargo en la actualidad, los cambios se están produciendo en el mundo de la ciencia que ha

dejado de alentar la ilusión de poseer verdades absolutas y una neutralidad discutible, cuestionada por una visión holística de la realidad impone un nuevo enfoque curricular en el que la dimensión transversal constituye una de sus mejores innovaciones encaminadas a corregir algunas fallas adquiridas de la cultura tradicional.

Una de las cuales ha sido que este tipo de enseñanza tradicional no prepara al alumnado para convertirse en ciudadanos para la vida en una sociedad democrática, al no permitirles el acceso de conocimientos precisos sobre la problemática social del momento, desarrollar su propia autonomía moral, construir su propio conocimiento y participar en la solución de los problemas que afectan a la sociedad y especialmente el ámbito donde esta inmerso. Es por eso que las instituciones educativas no deben permanecer al margen de las corrientes nuevas que imperan el campo de la filosofía de la ciencia, según las cuales las teorías científicas no serían sino modelos explicativos parciales y provisionales de determinados aspectos de la realidad de un determinado contexto, social y cultural.

En ese sentido Monserrat (1993) señala, que la temática de los temas transversales proporciona el puente de unión entre lo científico y lo cotidiano, a condición de proponer como finalidad las temáticas que plantean y como medios de materias curriculares, las cuales cobran así la calidad de instrumentos cuyo uso y dominio conduce a obtener unos resultados claramente perceptibles.

Vinculado con lo indicado en la búsqueda de una mayor eficiencia y calidad de la práctica educativa en Panamá, el Ministerio de Educación (MEDUCA) propuso un plan de acción en el cual se privilegia la palabra “reestructuración” con un significado de transformación total, desde las bases operativas hasta la cima gerencial del sector

educativo. Esta transformación implica repensar la concepción, las metas y propósitos de la educación Panameña, actualizar las estrategias y modernizar los recursos que sustentan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En función de ello el Modelo Curricular, documento de carácter normativo que constituye el referente teórico que sustenta la reforma educativa propuesta por el Ministerio de Educación, la cual se ha iniciado en el nivel de Educación Básica por concentrarse en este nivel la gran mayoría de la población en edad escolar.

La conceptualización del Nivel de Educación Básica en el Modelo Curricular considera los mandatos de la Constitución Nacional y el ordenamiento legal, se concibe al Nivel de Educación Básica es el segundo nivel del sistema educativo el cual tiene una duración de nueve (9) años, que es gratuita y obligatoria para toda la población en edad escolar como servicio público garantizado por el Estado Panameño. Esta obligatoriedad se entiende asimismo, como una responsabilidad del Estado y como un deber y derecho de todos los ciudadanos Panameños”.

De igual manera, el Nivel de Educación Básica como:

- Integral, es decir, atiende el desarrollo integral y holístico de la personalidad del educando, mediante el desarrollo de sus capacidades cognitivas (intelectuales, motrices, afectivas) de equilibrio personal de integración social.
- General: promueve aprendizajes y conocimientos variados de los elementos humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos de la cultura nacional y universal; facilita al individuo las herramientas e instrumentos necesarios para la continuación con éxito de sus estudios en el nivel de Educación Media Diversificada y Profesional. Además fortalece el desarrollo de los valores y la

preparación del individuo para integrarse a una vida social activa, participativa y responsable.

- Básica: proporciona la base esencial para la construcción de futuros aprendizajes y constituye la educación formal mínima obligatoria que deben cumplir los venezolanos según la pauta de la ley.

A partir de lo expuesto, estos planteamientos implican cambios curriculares como lo son la incorporación de los Ejes transversales, la globalización del aprendizaje, la organización del currículo con base en el desarrollo integrado de los cuatro aprendizajes fundamentales, en la búsqueda de una educación para la vida y de una formación general básica que contribuya a dignificar al ser humano.

Así pues Odreman (1997) señala, que el Diseño curricular del Nivel de Educación Básica se concibe con una visión holística, sistémica y se sustenta en los Ejes Transversales que se integran a todos los componentes del Diseño Curricular y que permiten organizar los contenidos de las distintas áreas académicas aportando significados reales y funcionales a las áreas del saber al abordar problemas y situaciones de la sociedad Panameña actual, a objeto de que el educando tome conciencia de su contexto socio natural y al mismo tiempo desarrolle competencias para modificarlo y construir una sociedad mejor. Los Ejes Transversales se sistematizan a través de contenidos procedimentales y actitudinales, toman elementos de los campos científico, artístico, filosófico y ético de la cultura nacional, regional y local. Los Ejes Transversales seleccionados para trabajar en los distintos niveles de Educación son: lenguaje, desarrollo de habilidades del pensamiento, valores y trabajo. En la segunda etapa se incorpora el eje ambiente.

En ese orden de ideas, la transversalidad viene a introducir en el desarrollo del currículo la propuesta de volver a reivindicar la función moral y social de la escuela y resolver la problemática entre enseñar conocimientos y educar para la vida. Como lo indica Victoria Camps (1993) “La educación es necesariamente normativa. Su función no es sólo instruir o transmitir unos conocimientos, sino integrar en una cultura que tienen distintas dimensiones: una lengua, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes, una forma de vida. Todo lo cual no puede ni debe transcurrir al margen de la dimensión ética que es, sin duda, el momento último y más importante, no de ésta o aquella cultura, sino de la cultura humana universal. Educar es, así, formar el carácter, en el sentido más extenso y total del término: formar el carácter para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible, y formarlo para promover un mundo más civilizado, crítico con los defectos del presente y comprometido con el proceso moral de las estructuras y actitudes sociales.

Lo indicado conlleva a afirmar que la dimensión transversal del currículo plantea reflexiones que no son nuevas en el campo de la pedagogía, la didáctica o la filosofía, pero su particular aportación consiste en hacer explícitas una serie de aspiraciones de cambio en la práctica educativa y en el perfil del futuro ciudadano que los constantes cambios producidos en la sociedad reclaman, tanto en el ámbito teórico como práctico.

En ese sentido el término transversalidad se enmarca en la nueva concepción curricular que ante el deterioro y la crisis de la función normativa de la escuela que pretendía alcanzar conductas formales, neutras y susceptibles de ser generalizadas, reclaman un modelo en el que los contenidos se constituyen en el eje estructurador

de objetivos y actividades. Concepción sostenida, entre otras por la teoría del aprendizaje significativo, y las aportaciones del constructivismo.

De igual manera la transversalidad implica la inclusión en el currículo de lo que se ha denominado temas, ejes, enseñanza transversales, los cuales poseen una vertiente cognitiva y una vertiente de índole afectiva, conjugan conocimientos e información con el mundo de los valores, las decisiones, los sentimientos, las actitudes , etc.

Con referencia a lo anterior Bravo y Morillo (2002) plantean que la transversalidad refleja preocupación por los problemas sociales, conectan la escuela con la vida, favorecen la educación en valores y permiten adoptar una perspectiva social crítica. En ese sentido la introducción de temas transversales en el currículo constituye una propuesta de cambio de paradigma que permite la construcción de un pensamiento social crítico producto de la interrelación de diferentes temas transversales alrededor de una ética para la convivencia. Amplían el escenario educativo más allá de los contenidos académicos clásicos al incorporar oportunamente temas de la realidad cotidiana y problemas actuales de la humanidad aun no incluidos en las áreas disciplinarias. De igual manera permiten definir el papel de la escuela en el desarrollo de los valores y en la formación moral en general.

El problema que se observa desde la puesta en práctica la inclusión de la transversalidad en el currículo es que esto altera el sistema clásico de organización de lo que debería conducir a redimensionar la propuesta curricular. Debido a que los contenidos de los ejes transversales no encajan fácilmente en las asignaturas que componen al currículo tradicional basado en disciplinas. De esa manera se corre el riesgo de que en la práctica ninguna de las disciplinas asuman su ejecución.

Algunos asumen la transversalidad de manera superficial incluyéndola de manera puntual, a través de celebraciones y efemérides,) ej. Día mundial del ambiente) o por iniciativa de profesores motivados. Otros prefieren la definición previa de los temas transversales y una propuesta curricular a partir de ella. Sin embargo, cualquiera que sea el caso, la introducción de los ejes transversales exige repensar la noción de contenidos y sus formas de organización.

Todo lo planteado justifica y obliga a la realización del estudio titulado Fundamentos Teóricos y Conceptuales de los Valores como Eje Transversal del Currículo, la misma dará una respuesta del entramado de los valores y la transversalidad curricular. En la investigación se expone la necesidad de lograr el fortalecimiento de los valores que amplíen la convivencia y el bien común, a través de la educación y de los ejes transversales, así como una visión universalista que potencie las capacidades individuales y sociales de cohesión interna y de adaptación a un mundo interrelacionado

Otra razón que justifica la investigación es la preocupación del deterioro en la educación en Panamá, se observa que los docentes están desasistidos de programas de mejoramiento y actualización, estas debilidades conllevan a la imperiosa necesidad de formación, actualización y perfeccionamiento de los mismos, los cuales no se han adecuados a la incorporación y descubrimientos provenientes del necesario desarrollo científico y tecnológico. El Sistema Educativo Panameño debe asumir la obligación de introducir nuevas estrategias para la formación docente de manera permanente. Así pues esta investigación contribuye a una aproximación para dar respuestas y orientaciones a los docentes en ejercicio, a fin de fundamentar los principios axiológicos, como apoyo al resurgimiento de una nueva educación.

En este sentido, esta investigación se plantea los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Analizar las teorías que fundamentan los valores como Eje Transversal del Currículo

Objetivos Específicos:

- 1 Revisar enfoque conceptuales relacionados con la transversalidad, entendida como una alternativa para abordar los valores desde el currículo
1. Contrastar planteamientos teóricos de los valores y la transversalidad
2. Integrar enfoques psicológicos, Sociológicos y Filosóficos que abordan el tema de los valores y la posibilidad de ponerlos en práctica en la enseñanza aprendizaje desde los ejes transversales.

El estudio ya mencionado se realizó desde una perspectiva multi y transdisciplinario. Dado el carácter teórico explicativo de esta investigación, se utilizó una Metodología Teórica Documental y de tipo monográfica para su abordaje, al respecto Méndez y Ramírez (2000), señalan que la investigación documental es una variante científica, cuyo objetivo fundamental es el análisis de diferentes fenómenos de orden histórico, psicológico, sociológicos y otros, de la realidad a través de la indagación exhaustiva, sistemática y rigurosa, utilizando técnicas muy precisas de la documentación existente, que directa o indirectamente, aporte la información atinente al fenómeno que se estudia. Por ello la investigación se desarrolló sobre la base de fundamentos sociológicos, psicológicos, filosófica y educativos, ya que en estos momentos se plantea del paso de la visión fragmentada de la realidad, a la visión totalizadora y múltiple, la cual garantiza una lectura holgada y profunda del entorno.

La investigación está estructurada en los fundamentos teóricos y conceptuales de la ética y la relación que se establece con los valores tomando como punto de partida a autores como Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Freud, Sartre, Wittgenstein, Hare, Habermas y Apel, MacIntyre, Rawls, Leff, Marinoff

Se plantean puntos centrales donde se diferencian propuestas teóricas acerca de los fundamentos psicológicas que fundamentan el desarrollo de los valores tomando como puntos de referencias el concepto de estadio, modelos o concepciones para abordar los procesos del conocimiento humano.

Se describe acerca del cambio de paradigma que a través de temas transversales permite la construcción de un pensamiento social crítico producto de la interrelación de diferentes temas transversales alrededor de una ética para la convivencia.

Igualmente, refiere la fundamentación de los ejes transversales, definición de la transversalidad como un planteamiento integrador, contextualizador de la problemática que las personas como individuos y como colectivos tenemos planteados en estos momentos.

Se describe la relación entre currículo, transversalidad y pedagogía y cómo a través de esta relación se llega al aprendizaje ayudando a la reconstrucción social de la sociedad tomando como punto de partida los conceptos de Flores Ochoa, Gimeno Sacristán, Lucini, Yus Ramos, Palos y las premisas teóricas como metodológicas de la temática de los temas transversales.

Otra dimensión importante de este trabajo lo constituye la discusión sobre la dimensión conceptual, actitudinal y procedimental de la transversalidad como enlace entre los contenidos actitudinales, ya que los mismos no se pueden desligar de los

conceptuales, porque las actitudes no se generan en el vacío y se pueden desarrollar a través de hechos, situaciones o fenómenos.

Por último se menciona la Reforma Curricular Española, las competencias transversales en el currículo francés y en la reforma iniciada en Québec (Canadá), la transversalidad en las reformas educativas de Argentina y Chile y la Reforma Educativa Venezolana en los del Niveles de Educación Básica en la primera y segunda etapa.

I. PLATAFORMA EPISTEMOLÓGICA Y TEORICA DE LA INVESTIGACIÓN

Conceptualización de la Ética y Valores

El deterioro de algunas sociedades se debe a una crisis de valores éticos y morales carentes en toda nuestra sociedad es general es por ello que la tarea es el reconocimiento de la integridad del ser humano, de un sentido profundo de totalidad en todas sus experiencias y manifestaciones es una exigencia de la educación moral; admitir que sólo con fines analíticos es posible separar lo cognitivo, lo afectivo, lo intuitivo, lo racional.

Es así, como las demandas, exigencias, expectativas de la vida social tienden a fragmentar al individuo. La educación debe buscar hacer un reconocimiento de la persona en la singularidad y sentido de unicidad que tienen todas sus expresiones y todas sus vivencias, debe luchar contra todas las prácticas que tienden a la homogeneización. La construcción de la escuela requiere del reconocimiento de la diferencia, la pluralidad y la singularidad, al tiempo que se trabaja sobre las desigualdades, en búsqueda de la equidad, en términos de una educación que favorezca la igualdad de oportunidades.

Por lo anteriormente expuesto la salida es educar en valores éticos y morales, esto debe convertirse en objetivo central de los programas educacionales, especialmente impregnar los valores con todos los contenidos de cada una de las materias o asignaturas de los mismos.

De esta manera, con el fin de direccionar la educación o formación de valores se requiere que se conceptualice la ética.

De esa manera la palabra ética proviene del griego [êthos] y significaba, primitivamente, estancia, lugar donde se habita. Posteriormente, Aristóteles afinó

este sentido y, a partir de él, significó manera de ser, carácter. Así, la ética era como una especie de segunda casa o naturaleza; una segunda naturaleza adquirida, no heredada como lo es la naturaleza biológica. De esta concepción, se desprende que una persona puede moldear, forjar o construir su modo d' ser o [êthos].

Por ello, la definición nominal de ética sería la ciencia de las costumbres. Pero lo que en realidad le interesa a la ética es estudiar la bondad o maldad de los actos humano, sin interesarse en otros aspectos o enfoques. Por lo tanto podemos determinar que su objeto material de estudio son los actos humanos y su objeto formal es la bondad o maldad de dichos actos. Puede concluirse que una definición real de la ética la Ciencia que estudia la bondad o maldad de los actos humanos. La Ética posee dos aspectos, uno de carácter científico y otro de carácter racional.

En este orden de ideas Fernández (1992) acota, que el carácter científico que fundamenta la ética como una ciencia, esta basado en que, la ciencia es un paradigma fundamentado, un modelo universal o patrón de comportamiento de la realidad y puede decir como se va a comportar dicha realidad, es decir, que la ciencia puede predecir el comportamiento de un objeto debido a que proporciona el modelo bajo el cual actúa, así pues la ciencia no nos "indica" como se comporta un objeto sino como "debe" actuar un objeto. Utiliza el método científico, que es el encargado de corroborar por todos los medios posibles la adecuación del modelo con la realidad. El modelo inicial que propone la ciencia es una hipótesis y que gracias al método científico, la hipótesis puede comprobarse y en ese momento se trata ya de un modelo fundamentado. En fin el carácter científico de la ética queda fundamentado en virtud de que esta disciplina presenta un paradigma de conducta valiosa que el hombre debe realizar

El carácter racional viene por el uso de la razón. La ética no es una ciencia experimental, sino racional ya que fundamenta sus modelos éticos por medio de la razón. Ésta razón nos proporciona causas, razones, el porqué de la bondad en una conducta realizada. . Con todo esto se puede decir que a la Ética le concierne proporcionar las razones por las que ciertas conductas son buenas y por lo tanto dignas de realizarse, también de argumentar en contra de conductas malas como el homicidio, la drogadicción, el engaño, el robo, etc.

Al respecto Marcos (2000) señala, que es una característica real de la ciencia experimental, que se centra en el conocimiento de pautas espacio-temporales naturales. Podemos alcanzar ese conocimiento con independencia de nuestro sistema de valores éticos. Pero eso no significa que la ciencia experimental no tenga nada que ver con los valores. Por el contrario, tiene mucho que ver. Por una parte, la ciencia experimental es una actividad humana dirigida hacia un doble objetivo, el conocimiento de la naturaleza y su dominio controlado, y esa actividad, desde el punto de vista objetivo, supone que consideramos que ese doble objetivo merece ser buscado.

Así, la búsqueda del conocimiento de la naturaleza y de su dominio controlado son valores constitutivos sin los cuales la empresa científica carecería de significado y ni siquiera podría existir. Además. Con todo esto se puede decir que a la Ética le concierne proporcionar las razones por las que ciertas conductas son buenas y por lo tanto dignas de realizarse, también de argumentar en contra de conductas malas. Por tanto, existen importantes relaciones intrínsecas entre ciencia experimental y valores éticos. Sin perjuicio, claro está, de que existan otros tipos de conexiones.

En ese Orden Marcos (2000), plantea que, el racionalismo crítico de Popper no es una doctrina, sino una actitud. En otras palabras: él no está proponiendo una tesis filosófica, sino que está argumentando en favor de una actitud que considera importante, sobre todo por motivos éticos: porque es una actitud de diálogo y de razonabilidad, que favorece el entendimiento, la tolerancia y la paz, frente a cualquier tipo de totalitarismo y de violencia.

En relación a eso la ética se debe ver como una actitud que se asume en la vida, Popper, afirma que su compromiso moral con la dignidad de la persona humana es fruto de una decisión, y tiene razón: por muy bien fundamentado que ese compromiso pueda estar, requiere una decisión moral. Pero Popper admite que esa decisión está abierta a argumentación, y de hecho argumenta en su favor.

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y FILOSÓFICA DE LA ÉTICA Y LOS VALORES

La Filosofía reflexiona sobre los valores y fines de la educación, para establecer prioridades, en las dimensiones del aprender a ser-conocer-hacer-vivir juntos. La escuela debe enseñar una nueva fundamentación moral como solución a los problemas sociales. Adquirir su autonomía y trabajar por proyectos flexibles que relacionen los contenidos con la realidad y estén sujetos a una evaluación continua. La escuela como órgano social, para adecuarse a las nuevas exigencias de la sociedad post-moderna, debe asumir el reto colaborando con la familia y la comunidad. La familia genera dinámicas internas que se reflejan en comportamientos (autoestima, tolerancia, comprensión, cooperación) que influyen en la actuación del alumno en la escuela.

En síntesis es en el seno de la familia donde se desencadena el proceso de descubrimiento del otro. La humanización, concebida como crecimiento interior del individuo en el punto donde se cruzan libertad y responsabilidad (UNESCO). La escuela fortalece continuamente este proceso.

Partiendo de ese planteamiento se hace necesario que se profundice el aspecto filosófico de la ética, dentro de esta concepción se asume un modelo transversal que vincula al contexto con la acción escolar, familiar y sociocultural; que actúa como factor de superación de los problemas que afectan la calidad de la educación; que transforme la práctica pedagógica y que actualice y sensibilice el hecho educativo.

Por lo expuesto se detalla en los fundamentos epistemológicos de la ética y los valores donde se enmarca el estudio, autores como Kant (1797), Hegel (1806), Marx (1843), Nietzsche (1880), Freud (1895), Jean Paul Sartre (1943), Wittgenstein (1947), Hare (1957), Habermas (1971) Apel (1995), MacIntyre (1997), Alasdair MacIntyre (1997), Rawls (1974), Leff (2000), Marinoff (2002).

En ese orden Kant en Camps (1999) plantea, una filosofía crítica y trascendental. Como pensamiento crítico, señala límites entre lo que se puede conocer y lo incognoscible, entre lo que debemos hacer y lo que solo puede ser objeto de esperanza. Como pensamiento trascendental, consagra una perspectiva que permite dar cuenta de la posibilidad de la ciencia y la realidad de la moral: la perspectiva antropológica, ese "giro copernicano" que consiste en indagar en el ser humano las constantes explicativas del conocer y del actuar. La experiencia jamás podrá ser el árbitro de la ética si esta pretende fijar unos valores absolutos e indiscutibles. La ética que Kant defiende es una ética sin concesiones a la realidad, es decir, jamás caerá en la tentación de traicionarse

así misma para hacerse más llevadera o más soportable. La rigidez y la inflexibilidad que suele atribuírsele a Kant contrastan con la desconfianza que él mismo muestra hacia el cumplimiento de la ética. Consciente de la escisión que sufre el ser humano entre el ser y el deber ser, Kant defiende la validez de un deber ser absoluto al tiempo que desconfía profundamente de la capacidad moral humana. El sujeto moral que Kant vislumbra es, un ser permanentemente insatisfecho y crítico por la inadecuación de la acción a los principios éticos.

Por otro lado Hegel en Marcos (2000) refiere, que la fenomenología del espíritu, muestra las insuficiencias de una moralitat universal y abstracta, un absoluto inútil para la acción. Obrar moralmente consiste en asumir el puro deber, siempre será preciso renunciar a obrar. En ese orden, contrasta el deber puro con la indeterminación de la conciencia ignorante y sensible, el juicio moral universal con la conciencia particular. Y, así, sitúa la "eticidad" mas en la lucha por el reconocimiento, mas en el conflicto, que en una autoidentidad inabordable porque sabe que lo particular no puede ser, al mismo tiempo, universal. Hegel considera que la buena conciencia es la convencida de la rectitud de su acción, y que lucha por el reconocimiento y por la superación del subjetivismo de su punto de vista. Es la conciencia que sabe que el error está en sus manos, pero ese saber de su propia falibilidad no le impide actuar, porque sabe también que la acción es necesaria y que podrá ser perdonada por las faltas cometidas. La conciencia moral concreta representa, para Hegel, solo una parte de la verdad total.

Para Marx en Camps (1999), plantea la ética como ideología pura, una supraestructura alienante o ilusoria sin otra misión que la de legitimar lo que

hay. De hecho, los seres humanos no necesitan una moral para ver transformado su mundo. Necesitan, mas bien, que sean transformadas las condiciones de inhumanidad en que vive la mayoría, victima de la desigualdad y de la injusticia. No es la teoría, sino la practica, el cambio de las circunstancias reales, lo que eliminara ciertas ideas de las mentes humanas. Por ello, las ideas religiosas, políticas, éticas no pueden ser, de ningún modo, móviles de una praxis liberadora de toda la humanidad. Es preciso modificar las relaciones de producción, transformar la infraestructura económica para que deje de haber dominantes y dominados. Entonces, las ideas sobre la realidad serán también distintas.

De igual manera la tesis de Marx, precisa la transformación de las estructuras materiales, culpables de la enajenación que sufren tantos seres humanos. La recuperación de la vida solo se conseguirá, a su juicio, por la abolición de la propiedad privada y otras formas de producción, como el Estado, el derecho, la moral o la ciencia.

Al igual que Marx, Nietzsche en Camps (1999), denuncia la falsa universalidad de los valores morales. Estos no proceden de la singularidad de la conciencia, ya que la conciencia, a su juicio, no es particular ni singular, sino “la voz del rebaño en nosotros”. En cuanto una vivencia se convierte en lenguaje, la singularidad, desaparece y habla lo colectivo, pues el concepto busca la igualación de lo desigual. Los valores morales tienen un origen social, utilitario, expresión de intereses inconfesables. El significado originario de “bueno” – noble, distinguido, poderoso- se ha perdido para ceder al paso al “bueno” creado por voluntades débiles y reactivas. Lejos de contribuir a la afirmación del

individuo, los valores morales han contribuido a su aniquilación, a la negación de la vida humana frente a otra vida. El hombre libre es el ser feliz, capaz de aceptar el azar, la inseguridad y la provisionalidad de la existencia después de la muerte de Dios. Es el ser que no actúa reactivamente, que en lugar de querer la inmortalidad, quiere el instante, la eterna repetición de su propia existencia. Pero Nietzsche, muestra, el engaño oculto en la supuesta universalidad de los valores morales, lejos de hablar en nombre de la humanidad, los valores morales son portavoces de intereses innombrables: los intereses de las voluntades débiles.

Por otra parte, Freud en Marcos (2000) plantea un malestar en la cultura expresa la profunda paradoja y contradicción del ser humano cuyo afán por crear una civilización que le condujera a un mayor bienestar, ha sido causa de infelicidad. El resultado de las instituciones culturales de todo aquello creado para regular las relaciones humanas y hacerlas más ordenadas, ha sido, sobre todo, negativo, causa de represión y malestar. La "utilidad" cultural nada tiene que ver con el bienestar individual. La cultura y la moral, como parte de ella es, sin duda, causa de un profundo malestar, pero el ser humano tendrá que acostumbrarse a vivir con ese sentimiento.

Mientras que, Jean Paul Sartre, en Bungen (1989), plantea la tesis central del existencialismo, según la cual la esencia del hombre es su existencia, esto es, su contingente "ser para sí", le lleva a entender que la conciencia se expresa en su pureza como simple negatividad: ¿que soy para mí?, Lo que no quiero ser. El deseo de "ser en sí" es ontológicamente imposible. El mismo autor considera que la forma normal de enfrentarse a la situación de desamparo es a través de la *mauvais foi moral*. La adhesión a un código o a unos ideales morales trata de

solventar la insatisfacción que se siente con uno mismo buscando fuera la respuesta a la duda moral. Sartre no cree en la universalidad de la moral porque no cree en su posible fundamentación. En cada individuo el que debe enfrentarse a su propia soledad y elegir su moral. El único valor ético es la libertad, y hay que querer la libertad y no la mala fe de la moral. Lo que deba hacer el ser humano no está escrito en ninguna parte, ni hay fundamento para conocerlo. Es la existencia individual la que debe tratar de encontrarlo sin garantías de acertar, con el riesgo probable de errar en el empeño.

Así mismo, Wittgenstein en Marinoff(2001) plantea que, la ética sería aquella capaz de revelar el sentido de la vida, ese sentido incognoscible cuando uno se encuentra inmerso en la vida misma, es decir, no hay lógica capaz de regular los juicios de valor ético. De este modo, la ética viene a ser una especie de actitud frente a la realidad y frente a la existencia, una actitud cuya mediatización lingüística será, en todo caso analogía.

Por otro lado Hare en Rawls (1974), pretende probar que la característica más peculiar de la prescripción moral es la universalidad, al igual que Kant él considera que lo característico del deber moral cuando no admite excepciones a favor de nadie ni de ningún interés privado, algo que no ocurre con deberes o leyes de otros tipos cuyo único fundamento es la autoridad que los produce y lo sanciona. Por consiguiente Hare plantea dos fases y niveles del pensamiento Moral, estas son :

1. La Fase, es intuitiva como fruto de la educación o de la propia experiencia, la cual dota al sujeto de principios morales, de normas y deberes básicos, de valoraciones fundamentales.

2. La Fase crítica confronta los principios anteriores con los hechos, dando como resultado unos principios críticos que derogan o confirman los principios anteriores. Sin abandonar, pues el principio de universalizabilidad como criterio del deber moral.

Al igual que Hare, Kant manifiesta, que la ética puede seguir siendo una ética de principios, pero principios sostenibles solo en la medida en que produzcan consecuencias aceptables, es decir, socialmente útiles.

Por otro lado Habermas(1971) y Apel (1995), plantean el problema de la validez de las normas morales sobre la base de un intento de superar la estéril distinción entre las ciencias de la naturaleza susceptibles de verdad y unas ciencias sociales donde la verdad no tiene cabida alguna. Esa distinción va difuminándose a medida que cae en cuenta que la supuesta objetividad de la ciencia es también intersubjetiva, las verdades científicas se basan en acuerdos, al igual que las leyes o normas sociales. Ese acuerdo, en el caso de las ciencias, no pretende otra justificación que la de la comunidad científica, en el caso de la ética exige una justificación superior, la explicación se encuentra en la realidad misma del acuerdo o del consenso que es el fundamento de toda ley nacida de una sociedad democrática ¿ De dónde sale el imperativo que obliga a los individuos a buscar el convenio y asumirlo?, La respuesta es que la búsqueda y la aceptación del acuerdo es una consecuencia de algo que lo constituye: el a priori de la comunicación.

Por su parte Alasdair MacIntyre (1997) considera, que el único discurso ético adecuado en nuestros tiempos es el emotivista según el cual nuestros juicios morales expresan sentimientos, la reacción personal o grupal a unas

situaciones que aprobamos o desaprobamos. Reacción para la que no hay fundamento racional. El relativismo es total. El origen del problema radica en la pérdida de una teleología o de una concepción moral de la persona.

Igualmente el autor anteriormente mencionado señala, que la ética habla de derechos y se encuentra frente a unos deberes para los que carece de fundamentos, es así como la virtud y la ética no se explican, ya no es posible la concepción instrumental de la virtud excelencia del ser humano, porque ya no se sabe que debe ser el ser humano. De esa manera, concluye que hablar de virtudes, de justicia o de ética es pura ficción, sin embargo, considera que para construir una ética es necesario volver a sociedades comunitarias, donde se compartan unos mismos fines, esto posibilitaría la reconstrucción de la ética o las virtudes, ayudaría a la búsqueda de identidades morales a la supervivencia de valores básicos y propicia la razón moral.

Por otra parte Jhon Rawls (1974) plantea una Teoría de la justicia., defiende una ética deontológica, que ha de ser una concepción pública de la justicia, esto es aceptable por todos y guía de las instituciones básicas de la sociedad democrática, en sus sucesivas etapas constitucional, legislativa y judicial. Esta concepción de Rawls permite deducir los criterios fundamentales de la justicia, constituidos por tres principios: a) Libertades básicas, (justicia o necesidades básicas), b) Igualdad de oportunidades, c) Principio de la diferencia. Con esto Rawls propone una noción del bien común o conjunto de “bienes primarios” que forman la serie de condiciones necesarias para que todos y cada uno de los individuos puedan tratar de satisfacer sus preferencias de acuerdo con sus distintas concepciones del bien. De esta manera el autor está estableciendo una diferencia básica entre aquello que debe ser

responsablemente aceptado y acatado por los ciudadanos de una sociedad bien ordenada, regida por los principios de la justicia, y aquellos fines o deseos de los cuales sólo es responsable el individuo en cuanto tal, en su vida privada. La ética pretende un alcance universal restringe, así, su espacio al de la justicia. La concepción de la justicia a de ser pública, compartida, universalizable. No deben serlo por el contrario, las concepciones de los distintos planes de vida, dependientes de preferencias y devociones particulares y regulables, en todo caso por una moral igualmente privada. La justicia a de ser una idea determinada de la “personalidad moral”.

De igual manera Rawls, concibe al ser humano como un ser con capacidad para cooperar, además de racional, la personalidad moral es razonable. Es decir, a la capacidad para concebir su bien y perseguirlo, se le supone a la personalidad moral la capacidad para tener un sentido del deber y la justicia. Rawls entiende que la autonomía plena consiste en la voluntad de actuar conforme a los principios de la justicia, pues el ser humano es autónomo no solo para hacer lo que quiere, sino lo que debe. La concepción de Rawls es liberal: la unidad social se basa únicamente en el acuerdo sobre lo que es justo, el acuerdo mínimo imprescindible para que podamos hablar de sociedad moral.

Por otro lado Leff (2000), el término ética es un concepto más amplio y rico que la moral, pues la ética siempre implica una reflexión teórica sobre cualquier moral, una visión racional y crítica sobre la validez de los actos humanos libres y voluntarios. La justificación racional de la moral, remite a que los ideales o valores procedan a partir de la propia deliberación del hombre. En cambio, la moral se entiende como cualquier conjunto de reglas, valores, prohibiciones cuya procedencia

es exógena al hombre, en donde la moral toma como un asentamiento a las reglas o normas dadas. Por tanto la ética es una filosofía de la moral, entendiendo la filosofía como un conjunto de conocimientos racionalmente establecidos. La ética se preocupa por el fin al que debe dirigirse la conducta humana. La ética es una racionalización del comportamiento humano, un conjunto de principios o enunciados dados por la luz de la razón y que orientan el camino correcto de la conducta humana.

En este orden de ideas el mismo autor señala que la reflexión moral la podemos realizar desde distintos puntos de vista. Pero, siempre debemos partir considerando que entre todos los hechos humanos existe un hecho como lo es moral, pues por encima de la cuestión de saber si tal o cual moral es verdadera, o de saber cuál es la verdadera moral se impone el hecho: “el hombre por naturaleza tiende a la felicidad” (Aristóteles, citado por Leff, (2000), es decir que los hombres, cualquiera haya sido su tiempo y su cultura, admiten una regla moral, a excepción que hayan o no reflexionado sobre ella, este es un hecho humano. Este fenómeno moral, por esencia está constituido por aprobación y censura, responde a un acto de constricción interior o a un imperativo donde se sustenta la conciencia del hombre y lo impulsa al respeto de la ley moral o precepto moral.

Al respecto Marinoff (2002) afirma, que la ética se refiere a una teoría o sistema que describe el bien y por distinción que es el mal, mientras que la moral hace referencia a las reglas según las cuales se vive, dice que debe hacerse y que no. La moralidad divide los actos en buenos y malos, esta tiene que ver con la vida personal de cada individuo y es en esencia práctica. La ética

se centra más en lo teórico, los sistemas generadores de las reglas constituyen la ética.

El mismo autor señala que el desafío consiste en tener un sistema ético personal al que poder remitirse en busca de directrices morales.

Finalmente la ética no solo ha vuelto a aparecer en el discurso filosófico, sino que está adquiriendo en él un papel mucho más central que el que tuvo en otros períodos históricos, quizás la más obvia sea la necesidad de reflexión sobre esa área del conocimiento que penetra en todas las demás y que ya no es el conocimiento científico, sino el conocimiento moral. La pluralidad de opiniones es evidente, pero también lo es la urgencia de arbitrar consensos y darles validez. Hay que seguir descansando en la razón, esa razón unitaria que nos conduciría a la rectitud moral.

TEORÍAS PSICOLÓGICAS QUE FUNDAMENTAN EL DESARROLLO DE LOS VALORES.

Los valores constituyen uno de los fundamentos y finalidades esenciales de la Educación Básica: De esta manera Ministerio de Educación determina la política educativa, sus valores y fines, los cuales apuntan a la innovación de las dimensiones del aprendizaje a ser, conocer, hacer, vivir juntos, como queda expresado en el “promover el pleno desarrollo de la personalidad de los ciudadanos, tanto en su sentido individual como social, para que sean capaces de convivir en una sociedad pluralista, a la integración y a la solidaridad, enfrentando las tendencias a la fragmentación y a la segmentación social”

Por otro lado el nivel de educación Básica esta fundamentado en teorías del aprendizaje, que se alimenta de los aportes de diferentes corrientes psicológicas, asociada a la psicología cognitiva, tales como: La teoría genética de Piaget, la

Sociocultural de los procesos superiores de Vigotsky, la de procesamiento de información todas estas teorías comparten el principio de la importancia constructiva del alumno en el desarrollo de los aprendizajes escolares. El constructivismo postula que toda persona construye su propio conocimiento, tomando de su ambiente los elementos que su estructura cognoscitiva sea capaz de asimilar.

Siguiendo en ese orden, la Psicología aporta a la educación una serie de conocimientos. Entre ellos, el desarrollo evolutivo de la persona que transita la primera etapa de la educación Básica es de los más relevantes. Ese desarrollo se contempla aclarando que si bien se exponen por separado el desarrollo cognitivo, el del lenguaje y el socio –afectivo- moral, se da por descontado que el desarrollo humano es un proceso global donde las diferentes áreas se desenvuelven simultáneamente y se influyen mutuamente para dar como resultado la personalidad de un individuo.

Para entender el hecho educativo es imprescindible realizar un abordaje multidisciplinario, debido a la complejidad que presenta. La psicología es una de las ciencias que debe dar su aporte para comprender el fenómeno ya que ella puede explicar los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

En el contexto de esas finalidades para responder al reto que suponen en el ámbito escolar, el currículo se plantea la educación en los valores como un “eje transversal”, es decir como una dimensión educativa global interdisciplinar que impregna todas las áreas y que se desarrolla transversalmente en todos los componentes del currículo. Desde el eje transversal de valores se deberá fomentar experiencias vinculadas con la realidad social y cultural, en las cuales el niño afectivamente se identifica con el otro y asume roles de ayuda, cooperación, aliento,

desprendimiento, necesidad de compartir y de aplazar beneficios inmediatos en pro del bienestar del otro, asignar responsabilidad y permitir la toma de decisiones que tengan que ver con lo justo e injusto, lo correcto e incorrecto en relación con los otros. De esta manera se contribuye al desarrollo del razonamiento moral y la conducta prosocial.

Por todas las razones expuestas se hace necesario profundizar en las teorías psicológicas en las mismas se plantean algunos puntos centrales, donde se diferencian las propuestas teóricas estos son: el concepto de estadio, los modelos o concepciones para abordar los procesos de conocimiento o de comprensión humana, la direccionalidad en el desarrollo y las razones del cambio o evolución son las temáticas sobre las que los autores polemizan. Estos mismos puntos permiten diferenciar las posturas teóricas y los debates más significativos.

El concepto de moral, la consideración o no del desarrollo en términos de estadios, el que la evolución sea dada o no en la consecución progresiva de principios universales, son las preguntas centrales que reeditarán en el campo moral los puntos ya señalados como fundamentales dentro del campo de la Psicología del Desarrollo.

El desarrollo de los valores además de retomar algunos aspectos presentes en otros campos de la Psicología presenta diferentes posiciones procedentes del debate filosófico y ético. que permite aproximar autores tan disímiles como Freud (1959), Piaget (1965), Kohlberg (1976) y Vigotsky (1978). Los que se han nombrado, y se encontró que en psicología hay cierto acuerdo sobre aspectos fundamentales del proceso de formación de la persona moral.

De ésta manera se encuentran en los estudios psicológicos sobre la moral polémicas alrededor de la comprensión del fenómeno ético, la fundamentación de éste en términos cognitivos o sociales, la diferenciación entre enunciados generales y particulares.

Plataforma Teórica que fundamenta el desarrollo de los valores según Freud

Papalia (1997) señala que las teorizaciones de Freud aportan una interpretación de la cultura y del proceso de constitución del sujeto, y es éste el contexto teórico para hablar de moral.

La moral se conquista según Freud, en contra de la pulsión y a favor de la cultura. Freud plantea que el niño es un perverso polimorfo, que busca el placer por diversos medios, de diversas maneras. La sexualidad infantil es bisexual, indeterminada y puede proyectarse en cualquier dirección, su finalidad esencial es el placer. Pero está libido amoral y asocial evoluciona en el marco del proceso de inscripción del individuo en un orden cultural. El sujeto se constituye como tal dentro del conflicto entre naturaleza y cultura, entre pulsión y moralidad.

En términos freudianos, la libido amoral y asocial evoluciona dentro del proceso de constitución del sujeto cultural. Y en esta transformación es crucial el conflicto edípico. La evolución hacia una sexualidad adulta significa hablar del ingreso del individuo al orden social, al orden de la cultura, al orden de una moral concreta. Hay un antagonismo entre pulsión y cultura, la moralidad es extrínseca a la pulsión.

Para Freud la conciencia moral es un resultado dentro de los procesos de constitución del sujeto. La pulsión sexual se satisface o se reprime a favor de la

cultura y la moralidad; el psiquismo inconsciente es principalmente el psiquismo reprimido, donde las pulsiones son sometidas a la censura. Pero aunque el deseo original sea reprimido, en cualquier momento puede reaparecer. Desde esta perspectiva, la vivencia del complejo de Edipo (como deseo sexual por la madre, odio al padre e identificación con él, sentimiento de culpabilidad, miedo a la castración) es lo que permite la instauración de la instancia psíquica de la moralidad, el superyó. El conflicto edípico simboliza el momento por el cual el psiquismo (individual o colectivo) “pasa” del estado presocial y premoral al estado social y moral, el nacimiento de la ley, da lugar al nacimiento del superyó. El superyó consiste no sólo en la conciencia moral, sino también en un ideal del yo. La internalización o introyección de la instancia paterna prohibitiva se funda en la identificación del hijo con el “padre”. Identificación que posibilita la adopción de las normas mediante las que opera el ‘padre’. Desde este momento el principio de autoridad moral deja de estar fuera del sujeto y pasa a formar parte de su propia estructura interna. La instancia moral penetra de esta manera los estratos más profundos del psiquismo inconsciente. En consecuencia, según Freud, la primera conciencia moral es una conciencia superyoica.

Papalia señala que, Freud argumenta la moral como un mal necesario. El sujeto humano se mueve entre la satisfacción y la represión. La moral como una fuerza generadora de culpabilidad, de enfermedad, de malestar, pero al mismo tiempo necesaria en el proceso de constitución del sujeto, ya que hace parte integral del proceso de construcción del sujeto, como sujeto social y cultural. Freud alerta contra los peligros de los excesos de la represión, hace un análisis del malestar que produce la cultura. Al tiempo Freud aboga por una moral del yo;

junto a la moral psicopatológica del superyó está la moral de la conciencia y la razón; se plantea así el valor de la conciencia como esperanza de salud y racionalidad. De esta forma, la moral no es sólo del dominio del superyó, sino del yo como el centro de la organización, del control e integrador de la personalidad.

Los elementos normativos que recibimos del padre como instancia simbólica, producen muchas veces un bloqueo en la constitución del propio yo y puede decirse que es en lucha, en conflicto y en negociación con ellos, que se constituye el sujeto moral y podría decirse en términos freudianos, que se constituye la moral del yo (que hasta cierto punto convive aunque no “pacíficamente” con la moral del superyó).

El niño como Ser Amoral o la Anomia Inicial según Piaget.

Por otro lado, Piaget en Martínez (1996) hace una caracterización del niño como un ser anómico, en el sentido que no tiene normas, no tiene criterios para evaluar, para hacer juicios morales. En la ontogénesis el punto de partida del desarrollo moral es esa anomia; y el interrogante que surge entonces, se refiere a cómo se constituye en el ser humano el respeto por las normas.

La consideración de que el ser humano se forma como sujeto moral, en el proceso de socialización que se inicia en la familia, aunque es un punto en común de estos autores, se abre a interpretaciones distintas y hace referencia a aspectos diversos de este proceso.

El mismo autor señala que Piaget, desde una cierta óptica kantiana, intenta clarificar los procesos de heteronomía y autonomía en el niño, se interesa en la

evolución de los criterios morales. Piaget partió de una definición muy sencilla de moral, recogiendo la definición hecha por Durkheim, como sistema de reglas y de moralidad, como el respeto hacia esas reglas. Considerando que en el respeto hacia la regla existen elementos para entender el proceso de constitución moral, sin desconocer el lugar de los sentimientos morales, ni de la acción moral concreta, privilegió la pregunta sobre el origen y evolución de los juicios morales, dándole un lugar prioritario en la construcción de una teoría del desarrollo moral. Pero Piaget lo hace dejando sentado un aspecto que a nuestro parecer es fundamental: el punto de partida para que el niño construya el respeto por la norma, es el respeto por el otro.

La Heteronomía Moral según Piaget

En el criterio moral en el niño, Piaget le da un tratamiento central al problema del sentimiento de respeto. El niño nace en una relación en la cual los sujetos socializadores son figuras de gran peso para él. El padre y la madre son sujetos omniscientes para el niño, son figuras que le producen una mezcla de amor y temor. Y es ese sentimiento de respeto, esa mezcla de amor y temor que siente el niño hacia el padre, el origen del respeto por la regla. El niño extiende el respeto que siente por ese otro significativo hacia las normas que emanan de él; respeta las reglas porque le son transmitidas por adultos que él respeta.

Los criterios que le permiten al niño juzgar las cuestiones morales son inicialmente heterónomos, le vienen del exterior, le son impuestos o le son dados por las figuras parentales de la socialización primaria.

La relación en la que el niño construye esa primera conciencia moral es una relación de autoridad, de presión, de asimetría. El primer sentido del deber moral

es un deber heterónomo. La moral heterónoma que se basa en la costumbre y en la autoridad, y que sigue a la anomia, se transforma mediante un largo y complejo proceso en una moral racional

Para Piaget, el problema nuclear del desarrollo moral es el paso de una moral heterónoma a una moral autónoma. Las primeras formas de la conciencia moral son heterónomas, de tal forma que el niño considera las reglas que le son dadas como sagradas; esta heteronomía se da en el marco de un cierto tipo de relación de presión y asimetría que mantiene el adulto con el niño; y no es una característica aislada en el pequeño, por el contrario se encuentra relacionada con otras características como son el egocentrismo infantil y el realismo moral. La superación de este realismo se da en el marco de otra relación caracterizada por la reciprocidad y una tendencia a la simetría en la cual el niño reconoce su capacidad legislativa como constructor de reglas dentro de un proceso de cooperación y argumentación con sus pares. Así avanza hacia la autonomía moral construyendo sus propios criterios para elaborar juicios morales, con la sola condición de que se haga dentro de un proceso de cooperación. De ahora en adelante la regla se concibe como un libre decreto de las propias conciencias... Deja de constituir una verdad revelada, es construcción progresiva y autónoma... a partir del momento en que la regla de cooperación sucede a la regla de obligación, se convierte en una ley moral efectiva y la moral deja de ser heterónoma (Piaget en Martínez 1996; p.96).

No se puede caer en una simplificación planteando un paso directo de la heteronomía a la autonomía; es una transformación que tiene varios condicionantes, de los cuales los que más se han estudiado y se conocen son

los cognitivos. Un alto desarrollo cognitivo facilita, estimula un alto desarrollo moral.

Desarrollo de la Moralidad y los Valores según Kohlberg

Mientras que Kohlberg (1976), asume la perspectiva iniciada por Piaget en el abordaje de la moral y le da un sello propio. Plantea la moral en términos de principios más que en términos de reglas. Concibe el desarrollo moral como una evolución hacia la adhesión personal, racional a principios éticos. Para Kohlberg la autonomía moral hace referencia al último estadio en la evolución del juicio moral, en el cual el individuo juzga según unos principios éticos universales. Su explicación de los estadios del desarrollo moral incluye tres niveles, cada uno con dos estadios:

Un nivel preconvencional. La conducta del niño del nivel esta sujeta al control externo. Kohlberg, al igual que Piaget, propone una moralidad heterónoma en la que se actúa en forma correcta a fin de evitar el castigo y por temor al poder. El niño cuida por no quebrantar la norma ni realizar daño alguno a otras personas o sus propiedades. El niño descubre, además que los otros niños y personas mayores tienen sus intereses, al igual que él y que debe respetarlos. Lo correcto es justo, un intercambio a partir de un acuerdo. Presenta seis estadios a saber:

1.- Orientación centrada en la obediencia y el castigo (de 1 a 5 años). El niño decide lo que es correcto de acuerdo a lo que quiere y puede lograrlo sin meterse en problemas.

2.- Orientación egotística (de 5 a 10 años). Es correcto lo que satisface las propias necesidades en lugar de la lealtad, la gratitud, la justicia, lo que importa que provecho saco para mí.

El nivel convencional. El sujeto busca aparecer como buena persona tanto ante sus propios ojos como a los ojos de los demás. Para alcanzar esta imagen ha de ser confiable, respetuoso, justo, leal y agradecido. En la segunda fase del desarrollo de este nivel se consolida la idea de un sistema social y de conciencia. Hay que evitar la quiebra del sistema, para ello es importante el cumplimiento de las obligaciones que se han acordado. Al igual que el nivel anterior se divide en dos estadios:

3.- Orientación de buen tipo o buena tipa (de 10 a 16 años). Busca complacer y ayudar a los demás en especial a los padres, los maestros y los amigos. Se preocupa por satisfacer las expectativas que otros le han propuesto. Cuando se le reclama una conducta suelen contestar, “todo el mundo hace lo mismo, “solo quiero ayudar”.

4.- Orientación hacia el orden social y la autoridad (16 años en adelante). Internalizan las reglas. El individuo se siente obligado a conformar su conducta no solo a la familia y al grupo de amigos, sino a la ley y usos sociales. El joven espera que los líderes hagan lo correcto y que todas las personas actúen en conformidad con el orden establecido y los principios aceptados.

Un nivel posconvencional. Se consolida en el sentido de obligación hacia la ley en razón de un contrato social en beneficio del bienestar común y como garantía de protección de los derechos de todos. Surge un sentido de utilidad de la ley. Así se alcanza el estadio de la ética y principios universales, la

importancia de los derechos humanos y del respeto a la dignidad de la persona. Teniendo un papel de singular importancia la moral posconvencional que le permite al individuo acceder a principios universales, y que es hoy objeto de diferentes polémicas en el debate ético contemporáneo. Comprende los dos estadios:

5.- Orientación contractual (18-años en adelante) se admite un punto de partida de la regulaciones a fin de poder alcanzar un acuerdo. La obligación se define en términos de un contrato. Se tiende a evitar la violación de la voluntad o los derechos de los demás a favor de la armonía.

6.- Orientación centrada en Principios. Se apela a la lógica de los principios universales de mutuo respeto y confianza mutua.

No se pueden sacar conclusiones de las elaboraciones teóricas anteriormente bosquejadas se diría que no hay un paso directo de la anomia a la autonomía, en su lugar se puede pensar en un proceso de este tipo: anomia - heteronomía-autonomía; proceso que no es lineal. Porque a conciencia autónoma se construye en un proceso largo y complejo y en diálogo, en conflicto, en negociación y contradicción con la conciencia heterónoma y con el sentido de deber y obligación que allí se construye; la autonomía como superación de la heteronomía.

Como ya se dijo antes, el paso de la anomia a la heteronomia se da en el marco de la socialización primaria y a través de la mediación del "padre", el paso hacia la autonomía está mediada por diversos factores; entre las condiciones que dificultan el logro de una moral autónoma, está el autoritarismo ejercido por

padres y maestros que impide una participación responsable y activa del propio sujeto en la toma de decisiones y en el desarrollo de criterios propios.

Cabria preguntarse, dentro de esta aproximación, *¿qué ocurre cuando el niño crece en una especie de anomia o cómo se produce la constitución de la persona moral, cuando se presenta un vacío de la función socializadora de la familia y la escuela?*, y es la calle y los medios masivos de comunicación los que pasan a dar los criterios morales, que no dio esa primera socialización; qué pasa entonces, dado que la medicación afectiva que está implicada en ese proceso es fundamental para el niño. De la misma manera valdrá la pena preguntarse sobre la formación del sujeto moral en el contexto de las relaciones de abandono, dentro de las cuales crecen con frecuencia los niños en las grandes ciudades, o cuáles son los efectos del autoritarismo generalizado y la falta de democracia de nuestras instituciones o más aún del poco efecto de la ley en nuestro medio y de la ausencia de un sentido de obligación y de respeto hacia una normatividad social.

Autores como Piaget y Kohlberg le dan una gran importancia a los factores cognitivos, en el paso de la moral del deber y la costumbre a la moral autónoma. Dentro de este enfoque las condiciones del contexto cultural tienen un peso importante dentro del desarrollo moral, sin embargo, la dirección del proceso como descentración, implica que el sujeto moral tiene la posibilidad de tomar cierta distancia de los contenidos culturales que definieron su moral inicial, a partir de sus capacidades cognitivas.

Por supuesto que ese proceso de construcción de autonomía es complejo y difícil, pero abre un espacio y unas posibilidades muy importantes para la

educación ética y moral. Aunque no se puede olvidar el peso de lo contingente y contextual, de los sentimientos, los intereses, de eso que no se aprehende racionalmente y que hace dependiente a la persona moral, es necesario reconocer que dependiendo en parte de sus procesos de educación, y del desarrollo cognitivo que logre el ser humano tiene la posibilidad de construir pequeños pero fundamentales espacios de autonomía. Autonomía lograda a partir de un distanciamiento, a un cierto proceso de abstracción frente a los elementos culturales concretos que recibe y que le permite construir criterios universales.

Teoría de Desarrollo Próximo de Vigotsky

El bombardeo informativo y valorativo que el niño recibe fuera de la escuela puede ser tanto o más importante y trascendente que el mensaje escolar; todo ello obliga a redefinir la relación del Sistema Educativo con la comunidad organizada, con los sectores productivos y, particularmente, con otros agentes socializadores como la familia, los medios de comunicación y la iglesia. En definitiva, la escuela debe, por una parte abrirse a los requerimientos del medio y, por la otra coordinar sus esfuerzos con otros agentes sociales a fin de orientarlos bajo principios que sean lo más coherente posible. De esta manera se contempla el enfoque de Vygotski como una de las fuentes teóricas de la reforma educativa Venezolana, lo social impregna profundamente las fundamentaciones en lo filosófico, psicológico y pedagógico, expresándose allí elementos sociológicos fundamentales para la nueva propuesta educativa.

El desarrollo de los procesos psicológicos superiores caracterizan al ser humano en su Pensamiento, Memoria, Lenguaje, Anticipación del futuro, entre otros.

El alumno, en un determinado momento, tendrá la capacidad de ejecutar tareas, dar respuestas o solucionar problemas por sí mismo, sin ningún tipo de ayuda; ello representa su zona de desarrollo real. Sin embargo, podrá alcanzar con ayuda de un adulto, un compañero o un grupo de compañeros más avanzados, una serie de conductas que no podría manifestar sin esa ayuda. Este espacio de acción es denominado por Vygotski "Zona de desarrollo próximo potencial".

El concepto anterior es de mucha importancia, pues concede al docente un rol protagónico en el proceso enseñanza-aprendizaje. El docente es la persona encargada de organizar el ambiente educativo para que los alumnos construyan su conocimiento y es, a la vez, el mediador de sus aprendizajes. Siendo uno de los objetivos primordiales del nuevo currículo el educar para la vida, los ambientes educativos deben presentar semejanza con la vida y no estar desconectados y serles extraños. Para tener conexión con las vivencias diarias del alumno fuera de la escuela, es imprescindible que la familia y la comunidad interactúen con la institución escolar, lo cual se ve favorecido por la posibilidad que brindan los proyectos de plantel y los proyectos de aula. Estos permitirán al alumno, vincularse con su historia, su espacio, su gente, en fin, con su cultura y con ello plantear la base para alcanzar su dignidad y que sus aprendizajes sean significativos.

Así pues, la teoría Vigotskiana, centra su atención en los procesos superiores de pensamiento esto constituye su objetivo prioritario, ya que el estudio de la conciencia ha de realizarse con métodos objetivos, cuantificables y repetibles, pero sin que la metodología introduzca tales modificaciones en el objeto de estudio que se pierda el sentido del tema que se esta investigando. Es decir, que todos los procesos superiores o complejos de la conducta, ya estén

relacionados con el pensamiento, el lenguaje o la actividad motora, tienen un carácter mediacional, es decir, consisten en la utilización no solo de estímulos del medio, sino sobre todo de los estímulos o recursos internos que el sujeto va construyendo a lo largo de su desarrollo.

Ahora bien Carretero (1999) manifiesta que Vigotsky concede un papel importante a la interacción social. Así llega a mantener que las funciones psicológicas superiores se desarrollan en primer lugar en el curso de la relación de un niño con otro u otros más competentes o con los adultos y posteriormente se internalizan. En palabras de Vigotsky llama internalización a la reconstrucción interna de una operación externa.

El mismo autor plantea que un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológicos), y después en el interior del propio niño (intrapsicológico). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. En relación a esto no es solamente la interacción social que influya positivamente sobre la adquisición del conocimiento, sino que el proceso de adquisición de conocimiento se produce a través de mecanismos de carácter social, entendiéndose por esto último los aspectos psicosociales.

Con referencia a la determinación de las variables sociohistoricas Vigotsky en Carretero (1999) plantea que, la adquisición de los instrumentos cognitivos depende en gran medida del medio social en el que vive el sujeto. El modo de

producción de la vida material determina los procesos sociales, políticos y espirituales. No es la conciencia de los hombres lo que determina su ser, sino por el contrario, es su ser social lo que determina su conciencia, es decir, esta visión de carácter macrosocial complementa la influencia de lo microsocioal.

Aunado a eso Carretero (1999) explica que el sujeto humano en el momento de su nacimiento es el heredero de toda la evolución filogenética, pero el producto final de su desarrollo estará en función de las características del medio social en el que viva.

En relación a la Zona de Desarrollo Próximo como marco de explicación de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo que explica Vigotsky (1978) que, no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo próximo, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. El estado del desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clasificación de sus dos niveles: del nivel real del desarrollo y de la Zona de desarrollo próximo.

Esa distancia que el niño debe recorrer entre lo que ya se sabe y lo que puede hacer si el medio le proporciona los recursos necesarios. Pero desde el punto de vista de Vigotsky, estos recursos vienen dados por un proceso de interacción social, ya sea mediante un compañero o un adulto, que favorecen la internalización de funciones psicológicas nuevas o reestructuración de otras ya existentes.

Aunado a eso Vigotsky considera que la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje. Lo que crea la Zona de Desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje, es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante (Vigotsky, 1978, p. 138)

En ese orden, la Psicología del desarrollo moral las tesis estructuralistas marcaron tanto la constitución de este campo de estudio como la metodología y las concepciones para comprender el abordaje psicológico del problema moral. Al igual que en otros campos de la Psicología en los estudios sobre los juicios éticos, la conceptualización de lo cognitivo, del desarrollo y de la noción de progreso presentan una gran influencia de las concepciones piagetianas.

En base a lo anterior la concepción de estadios separados por cualidades "estructurales", el desarrollo entendido como un proceso hacia formas cada vez más abstractas e indiferentes a las "particularidades de los contextos", la equiparación de la autonomía con procesos formales de razonamiento y el entender el desarrollo como un proceso de autoconciencia y poder de anticipación, son algunas de las premisas fundamentales que caracterizan todo abordaje estructuralista en la Psicología.

A pesar de ser Piaget el primero que bajo esta concepción estructuralista abordó la temática de lo moral en el desarrollo psicológico, es con Kohlberg que la perspectiva estructural colonizó el campo del desarrollo moral, este autor intenta desarrollar una teoría psicológica del desarrollo moral basándose fundamentalmente

en las propuestas filosóficas de Kant, John Rawls y Hare, y en modelos cognitivo-evolutivos como el de Piaget, Mead y Selman.

Con Kant y Rawls Kohlberg intenta caracterizar los juicios éticos en términos de justicia deontológica. Para Kant lo ético debe fundamentarse en una razón universal que puede emitir sus juicios independientemente de intereses o necesidades particulares. El ser humano como ser libre deberá escoger las normas de acuerdo a unas formulaciones que puedan ser aceptadas por su poder racional y no por las consecuencias que ellas puedan generar. Solo bajo la fortaleza de los argumentos un ser autónomo podría incorporar determinadas reglas como parte de sus compromisos y de sus obligaciones morales.

De esa manera el respeto, la libertad y la dignidad humanas habrá de proponerse por encima de ideales religiosos o políticos que pretendan la realización de una "naturaleza" humana por ellos prevista. Los ideales de realización o de "perfeccionamiento" deben contar con las condiciones de libertad para su desenvolvimiento, pero con la condición que su implementación no conlleve la anulación de espacios para otras propuestas de realización y "perfeccionamiento". Lo ético bajo ésta perspectiva deontológica asumiría un papel de juez imparcial que velaría por el desarrollo de todas las propuestas particulares que propenden por una vida mejor, sin que ninguna de ellas se proponga como única, ni como superior. La imparcialidad se convierte en garantía de juicios morales con carácter de universales y en sinónimo de la justicia.

En ese orden la Justicia como equidad se convierte en una forma de juicio moral donde las decisiones se habrán de tomar después de considerar aquello que en el ser humano debe ser inalienable. El formular la justicia como ideal moral

permitiría asegurar que el ser humano no volviera a convertirse en un medio para la consecución de un ideal formulado por particulares concepciones políticas y religiosas.

Puede concluirse, entonces, que la Justicia como equidad formulada como ideal en las discusiones filosóficas se convierte en la obra de Kohlberg en parte de un estadio final al que tiende todo ser humano en su desarrollo. El último estadio asume en Kohlberg un doble papel. Por un lado sería un estadio con un sentido filosófico más que psicológico, por otro permitiría justificar la direccionalidad de todo desarrollo moral de los sujetos.

Respecto al valor filosófico, el sexto estadio del desarrollo moral según Kohlberg (el cual habrá de considerarse como el estadio final del desarrollo moral) expresa una discusión sobre cómo habrá de entenderse lo moral de una manera que de ahí puedan derivarse los criterios para la descripción y el estudio empírico. La discusión sobre lo bueno, sobre lo correcto éticamente, habrá de ser abordada de manera no empírica, de manera que pueda decidirse sobre la función prescriptiva de un determinado juicio. Sólo tomando una posición inicial respecto a cómo entender lo ético, podrá clasificarse ese estado ideal de razonamiento hacia el que el desarrollo de los seres humanos habría de tender.

El aspecto empírico del estudio psicológico de la moral se entrelaza con lo dicho en el párrafo anterior. Si el desarrollo se caracteriza como una dirección dada hacia la abstracción y la autonomía, esta dirección conducirá a un estadio donde el ideal filosófico se materializará. Sólo clarificando y tomando posición con el estado final deseado y justificado filosóficamente podrá entenderse el juicio moral de los seres humanos. Los estadios anteriores a este estadio final esperado diferirán de

éste en su menor capacidad de abstracción y su menor capacidad de realizar juicios universales e imparciales.

El último nivel del desarrollo moral que Kohlberg denomina de pensamiento postconvencional contrastaría con los niveles anteriores donde los juicios son emitidos en relación con convenciones o normas de grupos o sociedades particulares. En el nivel convencional, por ejemplo, los sujetos considerarán correcto sólo aquellas conductas que se sometan a las leyes o a las normas aceptadas por la mayoría, independientemente de cómo estas normas puedan afectar la libertad o la igualdad entre los hombres. De manera mucho más evidente el nivel inicial del desarrollo, el preconvencional, contrastaría con el último ya formulado. En el nivel más elemental el niño sólo atendería a los beneficios para sí mismo o para todas aquellas personas de su grupo cercano de relación; las normas en este momento no se comprenden y sólo se formulan en relación con el castigo o la conveniencia propia.

LOS EJES TRANSVERSALES

Conceptualización de la Transversalidad

Como ya se dijo, el fin principal de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad del individuo, en sus cinco grandes áreas; intelectual, corporal, social, afectivo y ético moral, esto se concreta en los objetivos de las diferentes etapas educativas.

Lucini (1994) plantea, que el fin de la educación preside y ha de orientar todo planteamiento y toda acción pedagógica emprendida en todas y cada una de las áreas, y ha de ser el eje en torno al cual debe girar la globalidad de la vida en la

escuela; un fin esencial que se desvirtúa al centrarse, de forma prioritaria, el currículo escolar sobre los aspectos puramente académicos y disciplinares, o al plantearse el diseño del trabajo en el aula, sólo, o prioritariamente, desde los contenidos conceptuales.

Para dar respuesta a lo anterior el autor considera que se hace necesario la incorporación en el currículo de temas transversales, específicamente de unos contenidos de enseñanza, esencialmente actitudinales, que deben entrar a formar parte dinámica e integrada, en la organización y en el desarrollo de toda la actividad escolar y, en concreto, de los contenidos de todas las áreas, que por lo general, responden a una estructura de carácter mucho más vertical.

Para fundamentar lo anterior se señala la definición de transversalidad por autores como Flores Ochoa (2000), Gavidia (2000), Sacristán(1994), Yus Ramos(2000), Sánchez (1998), Palos (1998)

Por su parte Flores Ochoa (2000) considera que la transversalidad es un conjunto de competencias que tienen que ver con actitudes, con la construcción de conceptos fundamentales y con competencias metodológicas generales. Entre las actitudes se señalan aquellas que sirven para la construcción de la personalidad, la adquisición de la autonomía y el aprendizaje de la vida social: la responsabilidad, el respeto de las reglas, la tolerancia, la cooperación, el saber escuchar, la sensibilidad estética entre otras. También figuran la adhesión y la actuación en función de los valores, la solidaridad, la libertad, el amor, el respeto por la vida, el respeto por las diferencias, la paz, la justicia deben ser estimuladas a partir del tratamiento de los contenidos de todas las áreas curriculares y en todos los momentos de la vida cotidiana en la escuela. Si bien la reflexión sistemática sobre ello está incluida en el

área de formación ciudadana, desde todas las áreas curriculares y ámbitos institucionales se aportan experiencias que dan sustento al aprendizaje de estos valores.

Por otro lado Gavidia (2000) define la transversalidad como un planteamiento serio, integrador, no repetitivo, contextualizador, de la problemática que las personas como individuos y como colectivo tenemos planteada en estos momentos.

En este orden de ideas Sacristán (1994) señala que la presencia transversal de la educación ética y moral como su presencia específica en un lugar del currículo, tiene forzosamente que reorientar algunos contenidos curriculares de áreas próximas o afines. Estamos hablando en concreto del necesario apoyo que deben brindar a la formación ética y moral materias como la historia, la geografía o los temas de democracia.

Sin embargo, aunque hay que garantizar el conocimiento progresivo de los conceptos fundamentales en ética y moral, es tanto o más importante poder adelantar la reflexión conjunta de los hechos y los sucesos de significación moral, es tanto o más importante poder adelantar la reflexión conjunta de los hechos y los sucesos de significación moral, en el momento y en el lugar necesario.

Sin embargo Martínez y Puig (2001) señalan que:

La educación en valores éticos y morales tiene otra implicación pedagógica. En ella, progresivamente van adquiriendo responsabilidad los propios estudiantes, estos se van a construir a sí mismo, construyéndose ellos, pero es verdad, con la ayuda de tutores y a propósito de un trabajo, de una tarea, y esto ha de funcionar a la vez. Entonces el tutor, ciertamente que es alguien que da guía, pero no elimina el trabajo imprescindible que debe realizar el aprendiz, este hará piezas malas, y hará pieza cada vez mejores, y en este sentido entendemos que podríamos recoger, una mejor idea de lo que puede hacer un educador en el ámbito de la educación moral (p. 203).

Esta situación exige que la acción educativa en el campo de la ética y la moral se oriente a la formación del sujeto moral con capacidades y actitudes que lo comprometan con la construcción de un proyecto de vida propio y un proyecto ético que en el campo de lo social sustente el fortalecimiento de la sociedad civil.

Por otro lado Yus Ramos (2000) manifiesta, que el concepto de transversalidad comporta una complejidad estructural de importantes implicaciones en la organización de los contenidos. Esto así porque:

- Los temas transversales son contenidos educativos que hay que introducir después de decidirse en el desarrollo del currículo Básico una estructuración del currículo tomando como eje las áreas disciplinarias.

- No tienen ubicación precisa, ni en el espacio (en asignaturas o áreas o áreas específicas) ni en el tiempo (cursos o niveles educativos determinados).

- Pueden actuar como ejes organizadores de los contenidos disciplinarios o bien impregnar las áreas curriculares con aspectos valiosos de la vida social.

- Su realización efectiva conllevaría importantes modificaciones en la organización escolar, ya sea en el ámbito de los contenidos, en los horarios, en la participación de la comunidad educativa o en la estructura compartimentada por las especialidades.

- Son temáticas que, pese a estar organizadas en función de su finalidad principal, carecen de una epistemología propia, nutriéndose fundamentalmente del conocimiento científico, filosófico y moral de una determinada cultura.

Vinculado con lo anterior estas premisas suponen un serio revés para la estructura actual del sistema educativo, y reclaman una impregnación de valores en los supuestamente neutrales contenidos disciplinarios, provocando lo que venimos

llamando conflictos de las transversales. Desde esta perspectiva los temas transversales podrían formar parte de esos invariantes culturales válidos para todas las culturas, ya que no pretenden introducir unos conocimientos específicos de una cultura determinada, sino que desde acuerdos internacionales, impregnados de valores universales permitiría reconstruir una cultura universal para una ciudadanía planetaria.

Por su lado Sánchez (1998) acota, que los temas transversales no son materias específicas de aprendizaje, más bien abarcan cuestiones fundamentales que atañen a la vida de los alumnos y a su inserción en la sociedad, que atraviesan e impregnan todo el currículo y sirven de ejes globalizadores de los posibles aprendizajes parciales que dicho currículo comprende o estimula.

El mismo autor se opone a que la transversalidad sea tratada como “temas transversales”, ya que la misma refleja la dimensión de globalidad que corresponde a su entidad conceptual y más correcta desde el punto de vista pedagógico. En la “Transversalidad”, queda muy clara la transición de los términos hacia una mayor consistencia globalizadora y articuladora del currículo.

Así pues, la transversalidad significa un cambio de organización curricular y de actitudes educativas, implica a la vez continuidad y modificación del Proyecto de Centro. La transversalidad aporta una visión global, crítica y dinámica del currículo. Requiere una cierta sistematización, compatible con su carácter básicamente actitudinal o de talante educativo. Proporciona un aprendizaje relevante, conectado con la experiencia de los alumnos, más allá de las paredes del aula y del ámbito escolar. El conocimiento que la transversalidad hace posible es de naturaleza “situacional”, como producta de la actividad, de la cultura y del contexto. Tal

conocimiento está profundamente conectado con la realidad cotidiana y con la calidad de vida, y favorece la formación integral de los alumnos y alumnas porque aporta una visión globalizada de las diferentes materias desde la experiencia reflexiva.

Al respecto Palos (1998) acota, que la transversalidad son temas determinados por situaciones problemáticas o de relevancia social, generados por el modelo de desarrollo actual, que atraviesan y/o globalizan el análisis de la sociedad, y del currículo en el ámbito educativo, en toda su complejidad conceptual y desde una dimensión y reinterpretación ética.

Pedagogía Currículo y Transversalidad

Según Flores Ochoa (2002), para abordar el tema de la transversalidad curricular es necesario enmarcarlo dentro de la pedagogía, específicamente en el Modelo Pedagógico Social, que propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. Tal desarrollo está determinado por la sociedad y la colectividad, en la cual el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar no sólo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento científico polifacético y politécnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. El desarrollo intelectual no se identifica con el aprendizaje, como creen los conductistas, ni se produce independientemente del aprendizaje de la ciencia como plantean los constructivistas.

De esta manera, el mismo autor señala que el currículo no es más que la concreción específica de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje y el desarrollo de un grupo particular de alumnos para esta cultura,

época y comunidad de la que hacen parte. Un currículo es un plan de construcción (y formación) que se inspira en conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y otras ciencias sociales afines, que pueden ejecutarse en un proceso real llamado enseñanza.

El currículo es el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es el plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula, es una pauta ordenada del proceso de enseñanza. Cada teoría, cada modelo pedagógico genera una propuesta de currículo diferente.

Sacristán (1994) en Flores Ochoa (2002), afirma que, este modelo de currículo debe proporcionar contenidos y valores para que los alumnos se formen en medio de la sociedad, ayudando a la reconstrucción social de la misma o que promueve un proceso de autorregulación y autoliberación constante, que implica formular alternativas de acción para comprobar en situaciones reales; o bien una herramienta en la que el profesor se convierte en un investigador en el aula de su propia experiencia de enseñanza.

En este orden de ideas, Flores Ochoa señala, que nos encontramos ante una concepción curricular cuyo “hacer práctico” de la escuela, el aprender a pensar y el centrarse en los procesos de aprendizaje convergen en la transformación del mundo de la vida de los estudiantes para el bien de la comunidad.

De esa manera el modelo pedagógico social pregona una concepción curricular en la que la escuela como institución social está llamada a configurarse como un agente de cambio social. Ella se constituye como un puente entre el mundo real y su posible transformación en busca del bien común. Así el currículo se construye desde la problemática cotidiana, los valores sociales y las posiciones políticas; busca,

entonces, el desarrollo del individuo para la sociedad en permanente cambio, para transformarla. El currículo refleja problemas y situaciones de la vida real desde su interés y una perspectiva emancipadora.

Para lograr que el modelo pedagógico social y el currículo como construcción social se implementen es necesario que en la escuela se configure un componente que impregne todas las actividades que el individuo realice en la misma para el logro de su desarrollo biopsicosocial.

A diferencia de Sánchez (1998), Lucini (1994) hace énfasis, en que la transversalidad debe abordarse a través de temas transversales estos responden a problemas y realidades que están vivos en el ámbito social, que los alumnos y las alumnas experimentan en su vivir cotidiano y que, por su importancia existencial, en el presente y para el futuro, requieren y demandan un tratamiento y una respuesta educativa; por otra parte, son temas que inciden y entroncan con una base ética social y personal, base ética ha de ser de interés común y universal y a la que, hoy por hoy, como ciudadanos del planeta, no podemos ni debemos renunciar. Y acota que entendidos los temas transversales, es necesario acercarse ya a la definición de sus características pedagógicas más importantes:

a.- Forman parte del currículo y en concreto, están íntimamente relacionadas con el sistema de valores consensurados, de forma solidaria, por toda la Comunidad Escolar.

b.- Constituyen eje: de valores, de contenidos especialmente actitudinales, de objetivos y de principios de construcción de los aprendizajes que dan coherencia y solidez al currículo.

c.- Impregnan el currículo en su totalidad: los Temas Transversales están presentes en las Áreas, y éstas se hallan presentes también en ellos; son realidades educativas que deben impregnar la totalidad de las Áreas y que, entonces, no pueden situarse en paralelo al resto de los procesos de enseñanza, sino dinámicamente integrados dentro de ellos.

d.- Constituyen, en consecuencia, una responsabilidad de toda la Comunidad Educativa, en especial del equipo docente, y deben estar presentes e integrados en los Proyectos Educativos del Centro, en los Proyectos Curriculares de Etapa y de Ciclo y en las Programaciones de Aula que realizarán todos los profesores y profesoras.

Cuatro Pilares de la Transversalidad

Pasando a otro aspecto, igualmente importante que fundamenta la necesidad de abordar esta investigación es la que hace referencia a los cuatro pilares de la educación expuestos por Yus Ramos (2000) donde refiere, que para la educación del siglo XXI sería conveniente adoptar la visión del informe de J. Delors y Cols para la UNESCO que gravita en torno a los cuatro pilares de la educación, para hacer ver que los temas transversales, y la transversalidad contemplada desde una perspectiva holística, proporciona sólidos elementos para dichos pilares. La misma aporta importantes elementos en todos esos pilares, y a su vez guardan estrecha interrelación que apunta al desarrollo de un humanismo mundialista en las sociedades ultramodernas.

Agrega que tres de estos pilares (aprender a ser, aprender a conocer y aprender a hacer) pertenecen al ámbito personal, significando una sólida base para

el desarrollo del individuo. En cambio el cuarto pilar (aprender a vivir juntos) hace más referencia al ámbito social. Todos juntos proporcionan las bases de lo que llamamos desarrollo sociopersonal, que finalmente reúne las cuatro grandes finalidades del sistema educativo al menos a nivel declarativo.

En la figura 1, se pueden apreciar de manera esquemática, la configuración de cada uno de estos pilares, bajo la perspectiva de Yus Ramos (2001).

Aprender a ser

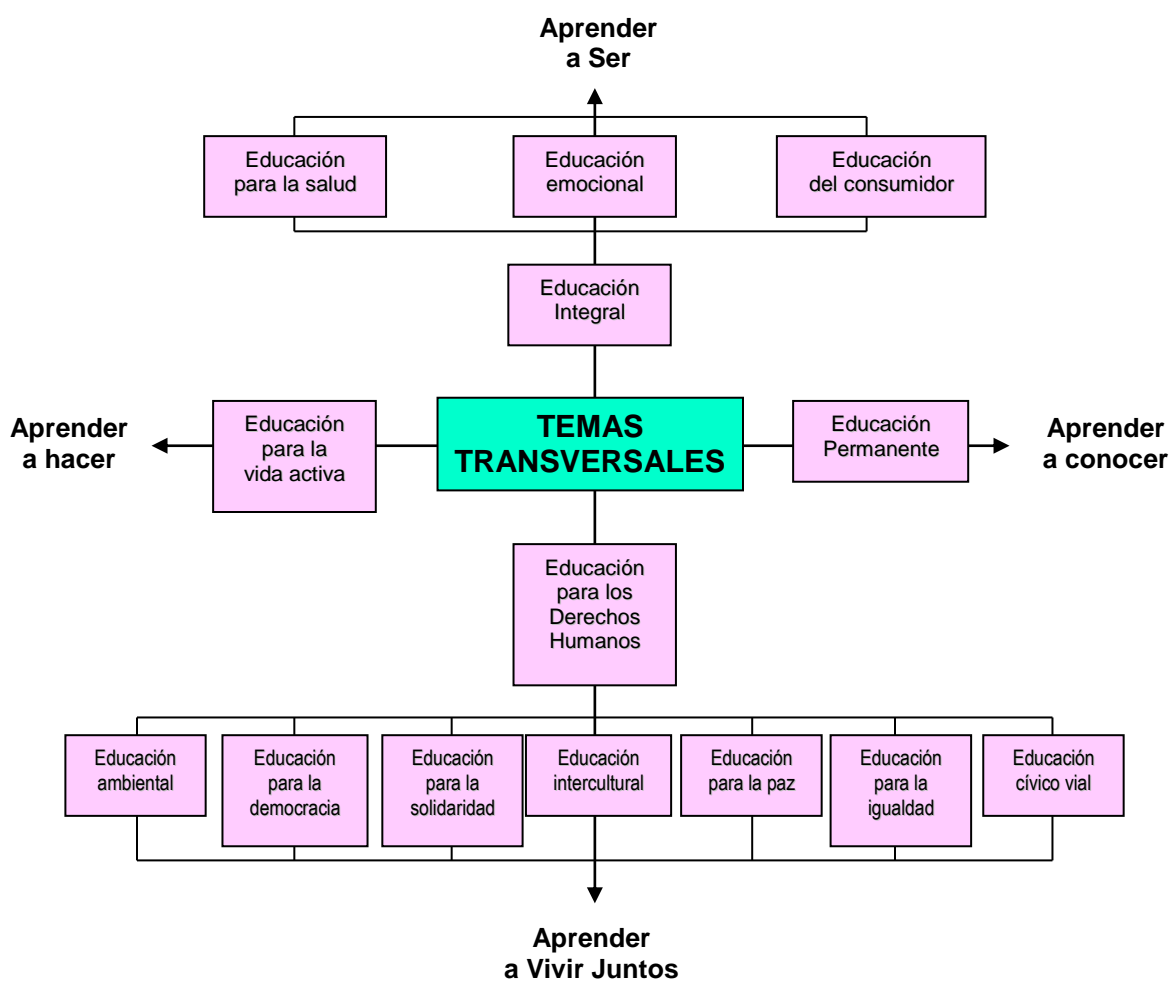
Desde esta perspectiva, los planteamientos de la educación global (Pike y Selby, 1994) o la educación holística (Miller, 1996), como filosofía educativa, apuntan a un tratamiento integrado de estas facetas de la inteligencia humana y a la potenciación diferenciada sobre la que cada individuo tenga más desarrollada. Por otra parte, temas transversales tales como educación para la salud y educación del consumidor y usuario, y de manera más general la línea de la educación emocional (Goleman, 1996), abordable desde la acción tutorial, permitiría al estudiante un mejor autoconocimiento y autocontrol, de inmediatos efectos en el plano adaptativo y preventivo.

Aprender a hacer

En líneas generales, se trata de que el estudiante no se limite a almacenar conocimiento, a ampliar su horizonte de formación, sino a desarrollar competencia y destreza para la vida activa, que incluye también la búsqueda y mantenimiento del empleo, en las especiales condiciones de los tiempos futuros. El «aprender a hacer» debe integrarse en un todo presidido por el valor de la responsabilidad. Aquí tropezarnos con un tema transversal a todos los temas transversales, pues el fomento de la competencia, las destrezas y el sentido de responsabilidad y la

honestidad (coherencia entre pensamiento y acción) es algo que sólo se desarrolla cuando se trabaja con temas transversales, pues no se limita simplemente al análisis y comprensión de los problemas, sino que a diferencia de otras enseñanzas, exige del estudiante la búsqueda de soluciones, su implicación personal y responsable en dichas soluciones.

Figura 1. Cuatro Pilares de la Educación del Siglo XXI



Fuente: Yus Ramos (2001).

Aprender a conocer

Este pilar se fomenta de mala manera en la escuela actual, si bien como algo intrínseco del mundo académico. Los estudiantes aprenden a estudiar, a memorizar y en algún caso a resolver problemas de lógica, y en muy pocos casos a «aprender a aprender» (metaaprendizaje, técnicas de estudio), pero cuando salen del ámbito escolar, dejan de preocuparse por su autoformación, por el planteamiento de la educación permanente, que incluye no sólo la actitud personal de permanente actualización de conocimientos ante la información a lo largo de la vida, sino a saber manejar crítica y creativamente las fuentes de información. Un caso especial es el manejo de la información proveniente de los medios de comunicación, algo que se fomenta con un tema transversal: educación sobre los medios de comunicación, que algunos contemplan dentro de la educación del consumidor y usuario, por proporcionar elementos de juicio para el tratamiento de aspectos como la publicidad, omnipresente en el mundo actual y en los problemas sociales.

Aprender a vivir juntos

Este pilar, centrado en el ámbito social del aprendiz, pone énfasis en la necesidad de comprender a los demás y su historia, las tradiciones y los valores espirituales y. sobre esta base, crear un nuevo espíritu que, guiado por el reconocimiento de nuestra creciente interdependencia y por el análisis de los riesgos y retos del futuro, induciría a las personas a desarrollar proyectos comunes o manejar los inevitables conflictos de una forma inteligente y pacífica. En definitiva, estamos hablando del desarrollo social y moral en torno a un humanismo mundialista, basado en valores de aceptación universal, como son los reflejados en la Declaración de los Derechos Humanos.

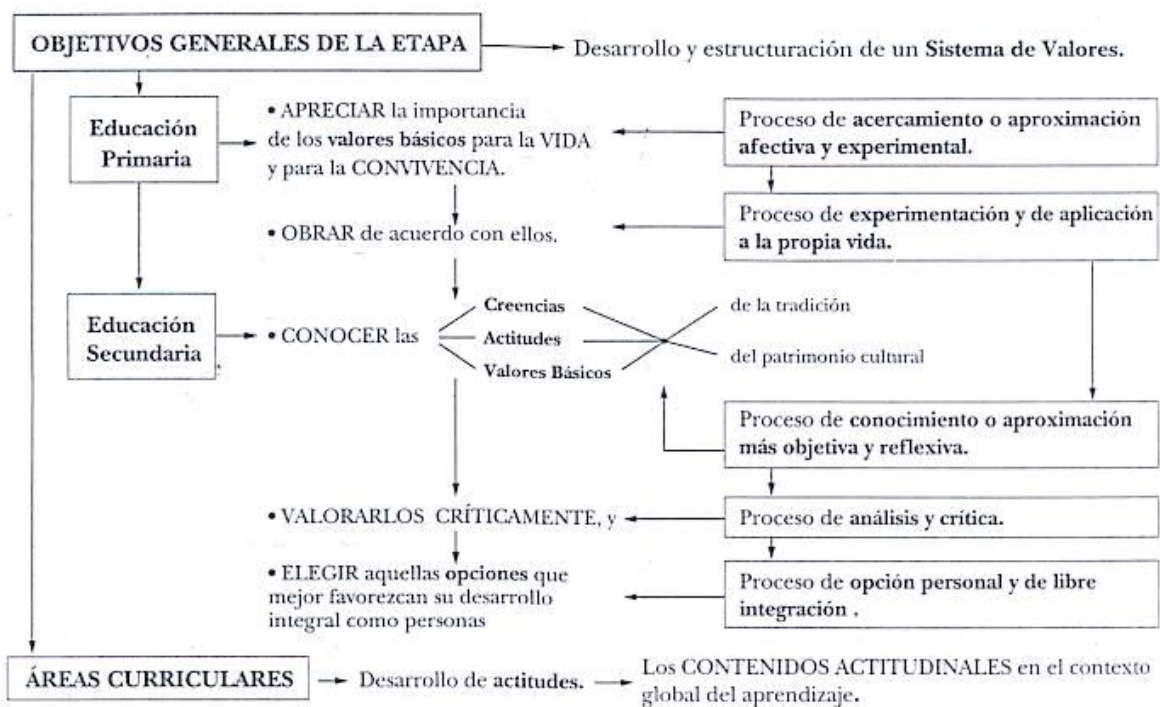
Mientras se intenta delinear acerca de los cuatro pilares de la educación, no se puede perder de vista la dimensión Conceptual, Actitudinal y Procedimental de la Transversalidad al respecto, Gavidia (2000) plantea que los contenidos actitudinales no se pueden desligar de los conceptuales ya que las actitudes no se generan en el vacío y solo se pueden desarrollar ante determinados hechos, situaciones o fenómenos. Las transversales promueven actitudes que inciden en los valores personales, globales, que significan normas de conducta o marcan pauta de comportamiento que contribuyen al desarrollo integral de la persona. Potencian unos valores, fomentan unos comportamientos y desarrollan unos contenidos conceptuales, procedimentales, y actitudinales que tratan de responder a necesidades sociales y personales. Son fuertemente actitudinales y funcionales, pero no únicamente actitudinales. El hecho de atravesar las disciplinas se refiere tanto a las actitudes como a los procedimientos y conceptos y dada su importancia, no pueden ser contempladas de manera voluntaria, azarosa o parcial, sino adecuadamente elegidos, secuenciales, desarrollados y evaluados.

De acuerdo con Gavidia, Lucini (1994) explica que, es fundamental no perder de vista en ningún momento las decisiones tomadas en forma consensuada, sobre el sistema de valores en el que vamos a educar; sistema de valores común que cada profesor o profesora deberá integrar y traducir en cada uno de los bloques de contenidos de las áreas, en los llamados contenidos actitudinales.

Se trata, por lo tanto, de traducir los valores proyectados en actitudes concretas que se han de educar a lo largo de la actividad escolar, con el fin de que los alumnos lleguen a apreciar esos valores y a optar por ellos en una forma autónoma, consciente y a través de un proceso de descubrimiento e interiorización progresivo.

Los valores son un cúmulo de deberes y de obligaciones autoimpuestas y queridas por la propia voluntad.

Figura 2. Contenidos Actitudinales.



Fuente: Lucini (1994)

VALORES Y TRANSVERSALIDAD.

La educación en valores éticos tiene una implicación pedagógica. En ello, progresivamente van adquiriendo responsabilidad los propios estudiantes: La misma requiere ser vista como un todo sin detrimento de sus diferentes y necesarios niveles: cognitivo (uso de la razón en el conocer y en el establecer un orden y sentido del mundo de diferente grado de universalidad e inmutabilidad) del cual sea responsable, el afectivo (autoestima, las pulsiones sentimentales, amores y odios), la educación habitual (predisposiciones para actuar de determinadas maneras con cierta flexibilidad como regularidad) forjar carácter o construir manera de ser ante cada una de las situaciones concretas del mundo.

De esta manera Lucini (1.994) considera que hay un hecho incuestionable que es la relación dinámica que existe, o que debe existir, entre ética y Educación, hoy día, esto se convierte en uno de los principios pedagógicos, esenciales, importantes e innovadores del futuro en la escuela donde la intervención de profesores juega un papel importante.

El mismo autor, refiere que en niveles más o menos conscientes, y con frecuencia en la estructura profunda del currículo oculto, la ética y la educación han sido dos realidades que han coexistido y que se han interrelacionado de forma permanente e inseparable en cualquier Sistema Educativo; hecho que nos demuestra, que la educación no está libre de valores. La educación tiene que ser ideológica. Si educar es dirigir, formar el carácter o la personalidad, llevar al individuo en una determinada dirección, la educación no puede ni debe ser neutra. Las finalidades educativas son valores en la medida en que son opciones, preferencias o elecciones”.

Agrega que, este hecho es evidente, y así lo ha sido, en concreto, en los años pasados en nuestros planteamientos educativos, pero es cierto, también, que su enfoque ha sido especialmente confuso y poco claro al considerarse a la Ética, dentro de los programas de enseñanza, como una asignatura o una opción alternativa o en paralelo con la Religión y la Moral Católica; enfoque que, en primer lugar, “situaba la enseñanza de la Ética en un lugar secundario y residual, sin otorgarle la importancia que debería tener para la formación de los futuros ciudadanos y como base de la convivencia”, y que, además creaba una dualidad desde la que, por un lado, parecía caminar la educación en general, y por otro, y en paralelo, la educación ética o en los valores, impartida como una asignatura independientemente y al margen del resto de las enseñanzas.

De igual manera, se cuestiona que ¿De qué vale hoy, en nuestra sociedad contemporánea, una propuesta educativa fundamentada en valores positivos, si en la vida cotidiana de los educandos, en contacto con la realidad no se constata, con frecuencia, el reflejo real de esos valores?. Es cierto que la educación escolar, como consecuencia de las presiones y las influencias externas a ella, ha perdido, en gran medida, su capacidad directa y eficaz, de transformación profunda de la sociedad, pero esto que ciertamente es real, bajo ningún concepto ha de significar la rendición o el abandono de su posibilidad como oferta alternativa o profética.

Aunado a eso acota que la escuela sigue teniendo una función esencial que cumplir, y que nadie puede arrebatarse: educar para la libertad; la libertad, que es positivo ejercicio de la autonomía que es capacidad de opción, capacidad para cada ser humano pueda diseñar su propia trayectoria vital y su propio horizonte de felicidad.

Ante el planteamiento anterior es urgente e imprescindible que se ofrezcan a los estudiantes propuestas éticas alternativas, solo así se estaría educando para la libertad; porque les estaremos acrecentando capacidades para la opción, para la autonomía, para la toma de decisiones personales y la construcción de su libertad y sus proyectos de vida.

Por otro lado, Sánchez (1.998) manifiesta, que los valores son el resultado de la interacción entre conceptos, sentimientos y hechos. Actúan de filtro de esos mismos conceptos, impregnan las actitudes previas al conocimiento, están en la base de la autoestima, de la identidad de las personas y de los mecanismos que mueven al cambio conceptual y de los propios valores.

Para García (2001), los valores están presentes en la elección de contenidos y garantizan un deseable pluralismo como punto de equilibrio entre el dogmatismo y el relativismo.

Así pues, Sánchez (1998)acota, que la educación en valores conlleva como fondo o requisito; en primer lugar, una concepción emancipadora de la educación misma, como instrumento que nos libera de múltiples ataduras. Además, una actitud de solidaridad y de cercanía ante los problemas, practicando el aprendizaje socioafectivo, que consiste en “ponerse en la piel de los otros”. Así mismo, un empeño educativo basado en la experiencia y dirigido a la acción, al intento de mejorar la convivencia colectiva. Este empeño ha de apoyarse en dos ejes fundamentales: la educación en la responsabilidad y en la participación, buscando las herramientas metodológicas adecuadas para conseguir tales fines.

Agrega que la tarea educativa en la educación en valores debe tener unos ciertos perfiles. Más que enunciar valores en abstracto, es preciso reconceptualizar,

contextualizar y clarificar los valores; salir al paso de la disyunción entre teoría y práctica, saber combinar la crítica, la autocrítica y la autoestima fomentar la sensibilidad y la reflexión y desarrollar la autonomía personal, física, intelectual y afectiva.

Como consecuencia de lo anterior, Muñoz Cedano en Torrado (1998) considera que las normas de comportamiento, los valores, los símbolos, los esquemas racionales y las actitudes forman el entramado sociocultural y moral en el que nos movemos. La actual crisis de valores se debe a la sustitución de unos valores por otros, a la falta de conciencia social y a pluralismo ideológico y moral de nuestra sociedad.

Igualmente este autor señala que la educación en valores implica una reflexión sobre las causas de los problemas y una actitud de respeto a la autonomía personal y al diálogo racional. Supone también una impregnación del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular de los centros de enseñanza, en cuanto a la selección, secuenciación y organización de contenidos, elección de actividades, selección y evaluación de actividades y actitudes.

Pese a que el discurso de los valores se basa en la realidad social y el subconflicto. Existen en el entramado social valores implícitos u ocultos que conviene explicar mediante la reflexión y una clasificación convencional pero útil de los mismos es la diferencia de los valores sociales de los más estrictamente personales, aunque ambos se encuentran profundamente implicados. Una demanda educativa fundamental respecto al mundo de los valores es la de mantener una actitud crítica y vigilante ante los valores que predominan, ante la hegemonía cultural que sofoca la expresión de otros, marginales pero auténticos y necesarios. Y ello con una actitud

globalizadora y positiva de corresponsabilidad y de intersubjetividad, de diálogo social abierto.

En tal sentido, González (2000) señala que desde distintos ámbitos en nuestra sociedad se advierte una preocupación generalizada por fomentar una postura ética de actuación que sirva para establecer las bases de convivencia de nuestra sociedad.

En ese orden, se hace necesario conectar la educación con los valores tiene mucho que ver con la calidad de enseñanza, esta significa una educación en valor, aunque sea la parte más barata y altruista de la educación, ante esto debemos detenernos a reflexionar sobre qué entendemos por educación. Victoria Camps en González (2000) define “educar como enseñar a vivir”, conectando educar con la ética pero no tanto con grandes teorías como con un aprendizaje en la vida que contribuya al desarrollo del individuo para su socialización. Esto implica una educación más humanizada, el compromiso de compaginar ciencia y humanismo, aproximando lo científico, lo disciplinar, lo que se adquiere de forma sistemática, lo que conforma el saber al “aprender a ser”, a los saberes que emanan espontáneamente de la realidad y de las experiencias, adquiridos de forma asistemática y que son más complejos y diversificados.

Del mismo modo expresa que debemos ser sensibles a las normas, relaciones e interacciones que los estudiantes en la escuela construyen y juegan normalmente contrapeso que a nosotros nos gustaría que asumiesen.

De igual manera el autor se plantea la interrogante de qué valores se deben difundir y plantea que:

- Nuestro vitae es abierto, flexible y autónomo, aunque con unos principios comunes para todos. Asumir esta autonomía implica optar por unas finalidades y contenidos, definirse por unas determinadas opciones y no otras, lo cual conlleva un riesgo, pero con la certidumbre de que se puede rectificar.

- La escuela tiene el compromiso y el reto de programar y enseñar unos valores, siendo consciente de que no hay fórmulas mágicas, que “se debe utilizar la imaginación, y que hay que arriesgarse y experimentar”. (Camps, 1994).

- La educación en valores no será una panacea para cambiar nuestra sociedad, pero si se trabajan con ilusión y de una forma compartida, sin ser demasiado ambiciosos, sirven para tomar posiciones y compromisos que impliquen ciertos cambios de conducta ante situaciones concretas.

Por su lado Palos (2000) refiere que la decisión de tratar los temas transversales supone una reflexión sobre el “para qué” enseñar.

En este sentido, se pretende dar una reinterpretación ética al conocimiento y a los actos humanos en cuanto ambos inciden en la convivencia humana y nos ayuda a orientar la educación hacia el marco de los valores referentes en que nos hemos situado: desarrollo humano sostenible, valoración de la persona y del ciudadano como objeto y como objetivo central de la actividad social e implicación en la solución de problemas de desigualdad y justicia.

El mismo autor acota que se puede comprobar que cuando se habla de educar a partir de los temas transversales están implícitos dos niveles de construcción de conocimiento, uno personal y otro social y colectivo. Por ello, cuando se dice educar en temas transversales supone en última instancia educar en valores individual y colectivamente, se está afirmando que la educación en estos temas conlleva una

dimensión proyectiva del individuo en el contexto social como elemento transformador. Y por esto mismo no se puede dissociar el desarrollo de las dimensiones de la personalidad moral del individuo como son: el autoconocimiento, la autonomía y la autorregulación, las capacidades de diálogo, la capacidad para transformar el entorno, la comprensión crítica, la empatía y la perspectiva social, las habilidades sociales para la convivencia y el razonamiento moral del desarrollo de los temas transversales. Estas dimensiones de la personalidad moral son básicas para los estudiantes y futuros ciudadanos puedan conseguir los objetivos que persiguen los temas transversales los mismos actúan como marco y contexto en la construcción de estas dimensiones morales.

El Docente como modelo en la enseñanza de los Valores

En la perspectiva de la enseñanza de los valores un recurso importante para la propuesta valorativa son las mismas personas. Los valores que están incorporados a la vida de los individuos tienen nombre y apellido, porque se han descubierto a través de un ser humano concreto. Los valores han llegado a nosotros a través de alguien que hemos conocido ya sea directamente o a través de testimonios de otros. Los otros ofrecen la única oportunidad que tenemos de descubrir los valores. Por esto el descubrimiento de valores tiene un trasfondo colectivo, nutriéndose de la experiencia de muchos.

Aunado a lo anterior Onetto (2001) plantea, que el descubrimiento de los valores tiene un trasfondo colectivo, las personas se nutren de las experiencias de muchos. La experiencia de los valores se alza sobre la altura que otros ya han alcanzado. Hay una herencia de valores vividos, que la humanidad va dejando como

caminos abiertos para los que vendrán .Pero la posibilidad de recepción está impregnada y limitada por nuestra historia y la historia de la cultura que pertenecemos. Por esto hay valores vividos en culturas pasadas y se han convertido en valores inaccesibles para la época actual, sin embargo, el hecho de que la historia personal y colectiva nos vuelva ciegos e insensibles a ciertos valores del pasado, no equivale al hecho de la “pérdida de valores”. Los valores del pasado están presentes, en algún lugar de la memoria colectiva, y pueden volver a mostrarse.

Ante eso una vez más se puede retomar y comprender mejor el significado que posee una enseñanza de los valores no fundada sólo en los discursos, sino en la experiencia personal. En la escuela serán las figuras adultas con las que se encuentra el niño o el joven, las que ofrecerán oportunidades de ampliar, enriquecerlo o rehacer el mundo valorativo construido en el hogar. Son muchos los sujetos educadores que intervienen en la enseñanza de los niños y jóvenes actuales. Las figuras adultas parentales serán sus referentes más fuertes, junto a ellas juegan su rol los modelos publicitados masivamente e incluso los líderes en su grupo; todos ellos se constituyen en caminos personales de propuestas valorativas.

Es por ello que Onetto, considera importante centrar la enseñanza de los valores en la función que les cabe a los docentes como “modelos de identificación temprana”, dicha propuesta no es una materia opcional de los contenidos de la enseñanza sino una condición de posibilidad de la misma: no se puede enseñar sin proponer simultáneamente una selección de valores.

Ante el planteamiento de Onetto valdría la pena preguntarse ¿ Quién puede ser un modelo para los demás?, ¿se pretende que los alumnos reproduzcan determinados modos de vivir sometiéndolos a un cuadro de valores previamente

establecidos?. Como esas se pueden hacer muchas preguntas, sin embargo la primera equivocación que habría que despejar es aquel que proviene de la representación que asocia la palabra modelo con la imagen del niño modelo o la supuesta necesidad de que el docente de un “buen ejemplo”

Para Onetto (2001) el concepto de “buen ejemplo” no corresponde al concepto de modelo de valores, porque dar ejemplo consiste en cumplir concienzudamente con una norma general. Dar ejemplo es, para algunos, llegar a tiempo a clases. El docente puntual es un docente ejemplar. Se dice que si el docente no da el “ejemplo” no puede esperar que sus alumnos respeten el horario escolar. No se subestima esas conductas, sin embargo, que lo que ellos enseñan son conductas de adaptación a las normas generales de la convivencia social. Dichas normas están sometidas a la variedad de las costumbres en las diferentes culturas.

Ahora bien el mismo autor considera que lo propio del modelo de valores es que vive el valor de un modelo personal único, imposible de imitar. Aquí lo individual no es reproducción, sino es novedad. La persona concreta que vive un valor lo recrea. Lo hace porque lo ha incorporado al nivel profundo de su identidad, allí es donde esa persona se diferencia de los demás.

El valor se asienta en esa raíz más personal, allí en donde la persona tiene su conexión con la vida, en el lugar de existencia que le pertenece exclusivamente, allí en su diferencia. Lo universal no existe por sí mismo, no es un hecho, es una representación. Lo individual y concreto es lo existente. Por esto cada persona humana posee algo que no está contenido en el concepto general de “ser humano”. En ese lugar misterioso de originalidad, en ese punto de intersección con la existencia se produce el descubrimiento de los valores. (Onetto 2001, p. 125).

La idea del modelo es aquella representación que atribuye al modelo una coherencia perfecta, un compromiso, una voluntad de llevar a obrar lo que se sostiene en el decir, la coherencia en sí misma es una condición formal no añade contenidos a la experiencia de los valores. Esto está muy lejos de la condición humana común. Esta con el tiempo, lleva a contentarse con conservar la voluntad de seguir viviendo, la voluntad de seguir adelante. El ser humano experimenta que si se le pide, además una coherencia perfecta, se le está pidiendo demasiado. La voluntad es incapaz por sí misma de sostener una práctica sin fisuras de un valor, porque el hacerlo supondría un control absoluto de lo impulsivo, una vigilancia constante y un poder para superar todos los condicionamientos de la propia historia y del entorno social.

Onetto considera, que los valores tienen un compromiso activo, un camino práctico. Sin decisiones los valores no se enraizan. Pero el nivel del paso voluntario a la práctica está en dependencia de la profundidad de la experiencia de valor que se posea y no puede reemplazarla. Además la deserción a nivel práctico no supone una anulación de aquella experiencia, es decir de la presencia del valor en una persona.

En el contexto de la enseñanza de los valores, Onetto considera que esa enseñanza tiene que ser una tarea permeable a los contenidos personales. Esos contenidos que se sitúan entre la publicidad y la privacidad. La enseñanza debe tener caminos abiertos para que los significados personales se expresen o sean apelados indirectamente. Las personas en su historia y experiencia única, son una fuente de enseñanza irremplazable y esta riqueza no puede ser dilapidada. Es necesario otorgarle el lugar pedagógico pertinente. Si no hay enseñanza de valores,

no es tanto porque los que enseñan no tengan contenidos experienciales para transmitir, sino porque no se habilitan espacios personificantes en el enseñar.

Alternativas que hacen efectiva la enseñanza de los valores según Onetto

- Una vía que hace efectivo el espacio para que lo íntimo opere sobre lo público, es la creación de un clima apropiado para poner en acción la resonancia emotiva de los contenidos que se enseñan. Uno de los mediadores de la intimidad son:

- Los acentos emotivos que impregnan el lenguaje dichos acentos son inspiradores de valores, son el color emotivo de las palabras, este se puede caracterizar al menos de dos formas: clima de libertad de enseñanza y clima de escucha. Es necesario, que el docente reciba o construya un espacio de libertad en su enseñar. Por otra parte, es necesaria la escucha emotiva. Para la puesta en acción del acento emotivo es necesario que se produzca un instante de vínculo peculiar con los alumnos. Algo semejante como lo que ocurre entre los actores y su público.

- Otra forma por la cual lo íntimo se simboliza, para operar en lo público es la oferta del lado débil. La debilidad establece la diferencia entre el valor y modelo e invita desbordar al modelo. Pero la oferta de la debilidad, es también, un lugar privilegiado por el cual se instala el espacio personificante de la enseñanza. Sin debilidad el docente es, “un buen ejemplo”, o simplemente el “maestro de”. Su identidad vendrá solo del grado con el que trabaja, o del área que enseña. Es un enseñar que no da nombre y apellido a su enseñanza, pero sin nombre y apellido no hay inspiración de valores.

- El modelo ofrece reconocer lo que no se sabe, lo que no se puede, las equivocaciones, lo que no se ha vivido, todo esto moviliza, produce una apertura de los valores, enseña. Esta apertura del lado débil supone un tipo de vínculo de enseñanza en el que no predomine la agresividad ni la amenaza; porque en climas de amenazas es imposible que aflore el lado débil de las personas, más bien será algo ocultado y protegido

- Otro camino es la entrega del relato. El modelo trae con su presencia la memoria de una historia y esta memoria se entrega por el relato. La recuperación de los relatos de vida, que comunica la experiencia de las personas, es un camino privilegiado de enseñanza de valores. Estos relatos necesitan ser presentados en ciertas condiciones de pertinencia, de extensión de contextualización, para ser adecuados pedagógicamente; pero en realidad, son también una mediación entre lo íntimo y lo público. Lo íntimo aparece protegido con la protección que ejerce sobre la intimidad, la distancia temporal con los hechos. Es importante que se refieran a la historia (reales o imaginarias) no de un modo “ejemplar”, sino que reflejen la historia débil, ambigua y problemática de los seres reales.

- Un recurso válido es la habilitación de los relatos de los alumnos. No es pertinente recortar en ellos contenidos de enseñanza, ni es necesario recuperarlos en el proceso de enseñanza ni tampoco someterlos a evaluación. El que enseña puede contenerlos sólo con su silencio y con su libertad para realizar la “suspensión didáctica” (la enseñanza programada)

- Los docentes establecerán los límites protectores. Pero, los momentos de relatos espontáneos son momentos preciosos, casi sagrados, para la enseñanza de los valores. No sólo por su contenido sino por el vínculo que establecen entre los

participantes invitándolos a incorporarse a un espacio personificante de aprendizaje, un ámbito abierto para la construcción de convicciones.

- Un recurso válido para la enseñanza de los valores es el contacto con los modelos que están presentes en la comunidad, los modelos barriales. Acudir a entrevistar a un médico del hospital de la zona, invitar al aula a un artesano, serán caminos aptos para el propósito.

La enseñanza de los valores es enseñanza de un saber que viene de la experiencia. Por esto la enseñanza de los valores habilita de modo muy especial a los ancianos como enseñantes. El anciano que ha sido perseguido por algún valor (social, artístico, etc) posee una posibilidad de entusiasmar muy poderosa, su presencia en la escuela habilita un espacio de enseñanza de valores muy potente.

LA TRANSVERSALIDAD EN LA REFORMA ESPAÑOLA.

En los años sesenta y como resultado de una serie de reflexiones sobre los efectos del imparable crecimiento de la tecnología de los medios de información y comunicación el pensador Marshall McLuhan pronosticó “el futuro será la globalidad”. Con esta frase, el famoso autor llamaba la atención sobre los cambios que comenzaban a producirse en nuestra cultura occidental, abriendo paso a lo que, en medio periodísticos, se ha venido denominando “era macluhaniana”

Esta reflexión marca un punto de partida, necesariamente conectado en el tiempo con procesos sociológicos y aportaciones precedentes: el inicio de un cambio importante en la forma de percibir la realidad en nuestras sociedades occidentales. Este cambio, que su vertiente más espiritual tiene antecedentes en el movimiento “nueva era” (new age), y que en su vertiente más científica empieza a ser llamado

paradigma holístico, es ampliamente reconocido, emergiendo de las más variadas fuentes de la actividad humana.

Según Yus Ramos Rafael, la Reforma Educativa Española, no ha logrado deshacerse del viejo ropaje de las inercias institucionales escolásticas, lo que la lleva a incurrir en importantes contradicciones, de manera que, finalmente, no satisfacen a ningún sector activo de la enseñanza.

Para salvar esta contradicción, y siempre en un papel eclecticista, con el que se pretende dar cabida a todos los sectores del mundo educativo, el contenido aparece articulado en torno a las áreas disciplinares, que mantienen gran parte de la estructura de las disciplinas, pero se presentan como marcos de límites de reflexiones, que admiten el tratamiento de contenidos interdisciplinares o no ligados a la epistemología de la disciplina. Sin embargo, aún con esta estructura, los contenidos que se prescriben en los currículos obligatorios siguen siendo, tanto cualitativa como cuantitativamente, de carácter disciplinar, y adquieren así un papel central o vertical, ya que aparecen como ejes básicos en torno a los cuales se estructura la cultura escolar, ajustándose mejor a la formación básica del profesorado.

Esta contradicción se pretende salvar con la creación de una medida ad hoc: la inclusión de nuevos contenidos de base más sociológica que academicista y que vienen a ser respuestas educativas a la crisis del mundo actual, a los desequilibrios que ha generado nuestra propia civilización, tales como el deterioro del medio ambiente, los problemas de la salud, la violencia, la insolidaridad, el consumismo, las diversas discriminaciones, etc. Problemas a los que debe enfrentarse al alumnado

cuando en un futuro se inserte en la sociedad, y para los que la escuela debe ayudar a dar respuesta.

Si bien es cierto que la transversalidad no plantea la solución del problema curricular de la estructuración vertical de los contenidos disciplinares, esta situación puede contemplarse, de forma más positiva, como una semilla que, sin convicción se ha dejado caer en el sistema, susceptible de germinar allá donde exista una comunidad educativa dispuesta a dar un sentido diferente y avanzado a la educación nos referimos a una práctica pedagógica más acorde con el modelo de ciudadano que ha de protagonizar importantes cambios de paradigmas sociológicos más ajustada al tipo de persona que exigiría lo que proponemos llamar nueva ilustración, que se enfrente el reto de la crisis postmodernismo o a la inquietante vuelta a planteamientos modernistas desfasados y que permita abordar con éxito los problemas de la “aldea global”, de un nuevo mundo que se va haciendo cada vez más pequeño, en el que hallamos cada vez más próximos unos respecto de otros, un mundo que requiere la responsabilidad compartida de cuidarlo, pues en ello va nuestra propia supervivencia y la del planeta (Ramos, 1997)

Se cree que el nivel en el que sitúa el debate puede distanciarse de las exigencias profesionales que actualmente están planteadas para dar respuesta práctica a ese constructo de la transversalidad. Pero, sin despreciar la necesidad de dar respuesta organizativa a esta nueva situación, es necesaria una reflexión crítica sobre el alcance educativo de la transversalidad, pues existe el peligro de que esta innovación se quede en la epidermis del sistema educativo, centrándose en aspectos formales y cumpliendo sólo un papel decorativo en la estructura disciplinar de los

centros educativos, con lo que quedará desprovista de su auténtico valor educativo y crítico, generando efectos opuestos a los pretendidos con la transversalidad.

En este sentido para desarrollar la transversalidad es conveniente partir de lo que, durante mucho tiempo, se ha conocido como educación integral. Este enfoque de la educación, presente en las nuevas pedagogías, se propone entender a los alumnos no como meros receptores de información y conocimientos –como venía siendo común en la enseñanza clásica- sino como personas cuya formación va más allá de las asignaturas curriculares. En este sentido, la educación integral tiene unos valiosos precedentes en los diferentes documentos y manifestaciones de la UNESCO en donde se plantea como objetivo último de la educación la Educación para la Vida, expresión que también es respuesta a las formas excesivamente rígidas de entender el proceso educativo y en donde el horizonte se amplía con programas dirigidos hacia el desarrollo personal. (V. de Castro).

Es innegable el avance que significa considerar más allá de los contenidos propiamente académicos y disciplinares, una educación integral como la que se pretende a través de los ejes transversales. Sin embargo, al tratar de ponerlos en práctica se encuentran muchas dificultades referidas al cómo, quién y cuándo se llevarán a cabo.

La educación integral o educación para la vida constituyen el precedente que muestra que la escuela es algo más que los programas, y que los centros y su profesorado deberían recuperar perspectivas más amplias y formativas que abarcaran al alumno en su totalidad; así la escuela podrá ofrecer un perfil más completo de formación e integración a los alumnos en particular y a la sociedad en general.

Bajo esta inspiración se han desarrollado las nuevas pedagogías centradas en el alumno y, con ellas, muchas experiencias didácticas e innovaciones educativas. Se habla de pedagogía activa, participativa, cooperativa, autogestionaria; ha cambiado la distribución física de algunos centros, se han introducido nuevos espacios en otros, se han desarrollado campañas socio-educativas de educación para la salud, plantación de árboles, elección de juguetes no bélicos ni sexistas y otras muchas iniciativas, llevadas a cabo con más o menos respaldo dentro de la comunidad educativa, que han dado aire fresco a la escuela y la han hecho más motivadora.

Es evidente que esta línea tenía que ser mantenida ya que respondía plenamente a los tiempos actuales en donde operaba ya una nueva cultura y nuevas concepciones de la vida sólo le faltaba que no fueran sólo iniciativas personales de algunos profesores o profesoras más sensibilizados, o actividades esporádicas como las que se suelen realizar alrededor de la semana cultural de los centros, sino que imbricaran plenamente en el currículo. Y así es como se diseñan en la ley Orgánica de Educación Española (LOGSE). tomando la denominación de enseñanzas o temas transversales.

Existe la necesidad de asegurar un desarrollo integral de los alumnos, tanto en la etapa de Básica como en la Secundaria y las propias expectativas de la sociedad coinciden en demandar un currículo que no se limite a la adquisición de conceptos y conocimientos académicos vinculadas a la enseñanza más tradicional, sino que incluyan otros aspectos. que contribuyan al desarrollo de las personas, como son las habilidades prácticas, las actitudes y los valores. El carácter integral del currículo significa también que a él se incorporan elementos educativos básicos que han de

integrarse en las diferentes áreas y que la sociedad demanda, tales como la educación para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, educación ambiental, educación del consumidor y educación vial.

Para incorporar lo transversal al currículo, autores como Díaz - Aguado y Medrano 1995, consideran que se requiere trabajar con un conjunto de elementos culturales que se identifican porque

- a) Inciden en la vida de los individuos y en la colectividad.
- b) la persona no puede eludir esta incidencia porque es inevitable.
- c) Incluyen en el plano emocional, intelectual y de acción ético-política.

Los ejes transversales son en principio contenidos de enseñanzas y aprendizajes que no están incluidos en un área concreta del currículo. Tampoco hacen referencia a etapas educativas específicas, por ello pueden incluirse tanto en la educación infantil como en la secundaria y hasta en la superior.

Existen opiniones diversas y en ocasiones opuestas al momento de definir como deben trabajarse los ejes transversales. Estas diferencias se refieren tanto a la interpretación del modelo subyacente para trabajar los valores como a la propia conceptualización del valor que se desea trabajar. Los contenidos que se traducen en valores, actitudes y normas se deberán apoyar en criterios de juicio universalmente válidos, como la solidaridad, igualdad, respeto, etc., sin olvidar que existen otros valores no compartidos que conforman opciones diferentes pero respetables y legítimas (modo de vida, opciones laborales, etc.).

En tal sentido, esta concepción de los valores presentes en la transversalidad implica que la operativización de los mismos nacerá del propio conflicto cognitivo y

será la discusión la que posibilite el desarrollo de cuestiones como los derechos humanos, la educación para la paz, etc.

El tratamiento de temas transversales, permite la inclusión en el currículo de aspectos como por ejemplo la educación moral, que de ser incluida como bloques de contenido o como área correría el peligro de ser abordada de manera compartimentada y puntual.

Cuando hablamos de temas transversales (Velásquez de C., 1995) no nos referimos a nuevas asignaturas que haya que añadir a las ya existentes, como pueden ser las Matemáticas, las Ciencias Sociales o la Lengua, sino a aquellas enseñanzas que impregnan todo el currículo y están presentes en todas las áreas y niveles educativos. Interpretan todos los programas y tienen el rango de asignaturas porque deben ser programadas y evaluadas en conocimientos, procedimientos y actitudes. Aunque su contenido, en muchas ocasiones, no sea nuevo y esté incluido dentro de los temas impartidos en ésta u otra área, a partir de ahora dejarán de constituir trozos aislados para integrarse en todo el currículo y llegar a todas las áreas, ganando fundamentación y enriqueciendo su enfoque global. De su correcta abordaje derivará un proyecto curricular y una programación de contenidos coherentes y significativos, es por ello, que el marco constructivista es hoy por hoy la forma más idónea para contribuir a explicar los conflictos de valor que necesariamente surgirán en un colectivo con diferentes visiones del mundo, como es el de las instituciones educativas.

La transversalidad, por otro lado, no sólo debe afectar a programas y contenidos sino que deben contar con la implicación de la organización educativa. En este sentido, se debe crear un espacio donde las actividades se desarrollen y se

puedan asumir los contenidos transversales. En algunos casos se requiere de espacios físicos capaces de permitir su desarrollo y es condición indispensable el apoyo de la comunidad educativa en especial las autoridades académicas.

Para algunos Rodríguez (1995), es preferible hablar de valores y referirse a temas cuando queramos resaltar la dimensión actitudinal implícita en ello. Según la acepción semántica del término transversal se considera como valores omnipresentes en todas las áreas de conocimiento, interdisciplinarios y actuantes como dinamizadores de la realidad que al ser sistemática, se siente atravesada por esos valores educativos, tendentes a la potenciación de la persona, a quien la llena de sentido por servir de foco orientador al educando y al educador. “El valor transversal, en cuanto que no es una línea recta, sino un talante que emerge y que se sumerge bajo los intersticios del currículo, se camufla bajo todas las dimensiones de los contenidos y cualquier aspecto puede ser iluminado por su dinamismo clarificador”

El desarrollo de los contenidos transversales no se corresponde con el crecimiento unilateral de los conocimientos puramente lógicos, sino que evoluciona multidimensional y paralelamente a todas las perspectivas que constituyen la integralidad de la persona humana (sentimientos, afectividad, creatividad) y de la problemática social (violencia, ausencia de ética, discriminación y desigualdades, consumismo frente a la presencia del hambre en el mundo, degradación del medio ambiente, etc.) en una palabra los temas transversales hacen referencia a cuestiones de actualidad que fácilmente pueden ser percibidas y sentidas por los estudiantes. Se espera que el tratamiento adecuado de los temas valores, ejes, etc.,

transversales, contribuyan al desarrollo de la dimensión humana del estudiante en cualquier nivel de educación.

LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EL CURRÍCULUM FRANCÉS Y EN LA REFORMA INICIADA EN QUÉBEC (CANADÁ).

En el currículo francés, se señalan como transversales un conjunto de competencias que tiene que ver con las actitudes, con la construcción de conceptos fundamentales y con competencias metodológicas generales. Entre las actitudes se señalan aquellas que sirven para la construcción de la personalidad, la adquisición de la autonomía y el aprendizaje de la vida social: la responsabilidad, el respeto de las reglas y normas, la tolerancia, la cooperación, el saber atender, la sensibilidad estética, entre otras.

También figuran como transversales las competencias que sirven para la construcción de los conceptos fundamentales de aprendizaje, lo que exige que las competencias deban estar presentes en todas las actividades de la escuela a través de una secuencia más simple, en los primeros ciclos, hasta sus representaciones más complejas, en los últimos ciclos. Por último, entre las competencias metodológicas generales se señalan la memoria, los métodos de trabajo y el tratamiento de la información.

En ese orden el informe de expertos que elabora la reforma educativa en Québec, recogiendo las aportaciones de la propuesta francesa, califica también como transversal un conjunto de competencias ligadas a las actitudes y a los valores. Y responden así al “reproche” dirigido a la escuela de concentrarse demasiado exclusivamente en la transmisión de saberes disciplinares”, olvidando

preocupaciones transversales en el sentido de que deben estar presentes en todas las actividades de la escuela, disciplinares o no disciplinares, y que deben ser promovidas por todo el personal de la institución. No pueden las personas ser dejadas a la discreción de cada profesor puesto que, estos ,forman parte de los aprendizajes esenciales y en consecuencia del equipo de formación ofrecido a todo joven por la escuela "(RG," 1997,32). Estas competencias transversales cuyo desarrollo "deben hacerse a través de los aprendizajes de las distintas materias, este progreso es asunto de todos, de los profesores y estudiantes, pero también la escuela debe cumplir a cabalidad, esto a podido inspirar el proyecto educativo en la instauración de actividades extraescolares" (RG, 1997, 55), Tales como: Competencias intelectuales; Competencias metodológicas; Competencias ligadas a la socialización; Competencias en el dominio del lengua. Estas competencias precisadas en aprendizajes transversales que se apoyan en saberes específicos se concretan en: educación para el consumo, educación para la salud, educación relativa al medio ambiente, educación para la ciudadanía, educación para los medios de comunicación, Información escolar y profesional, educación Intercultural, comprensión internacional, competencias metodológicas (capacidad de incluir y aplicar reglas y consignas, capacidad de utilización y tratamiento de la información, capacidad de comunicar los resultados de sus trabajos), Nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.

LA TRANSVERSALIDAD EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS DE ARGENTINA Y CHILE.

El concepto de transversalidad, a través de los temas transversales de la reforma educativa española, es la que mayor difusión e influencia tiene en la mayoría de los países de América Latina.

Los Contenidos Transversales en la Reforma Curricular Argentina.

En Argentina, por ejemplo, el **Acuerdo Marco, número 8**, define como transversales "aquellos **contenidos** que recogen demandas y problemáticas sociales, comunitarias y/o laborales relacionadas con temas, procedimientos y/o actitudes de interés general. Su tratamiento requiere del aporte de distintas disciplinas y de una lógica espiralada, ya que pueden ser abordados con distintos niveles de complejidad y profundidad según los saberes previos, los intereses y otras cuestiones que sólo es posible precisar en el nivel de cada institución escolar" También en dicho Acuerdo Marco, punto 4, se recomienda que " en el Diseño Curricular, los contenidos transversales, se encuentren clara y diferenciadamente especificados, aunque luego se trabajen en los horarios previstos para áreas o disciplinas, o en talleres interdisciplinarios, o a través de proyectos especiales"

Las razones de los contenidos transversales se encuentran en la Ley Federal de Educación (Ley 24.195) que recoge la demanda personal y social de educación en su artículo sexto: "El sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por

los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente". Los valores que rigen la convivencia - la solidaridad, la libertad, el amor, el respeto por la vida, el respeto por las diferencias, la paz, la justicia - deben ser impulsados a partir del tratamiento de los contenidos de todas las áreas curriculares y en todos los momentos de la vida cotidiana en la escuela. Si bien la reflexión sistemática sobre ello está incluida en el área de Formación Ética y Ciudadana, desde todas las áreas curriculares y ámbitos institucionales se aportan experiencias que dan sustento al aprendizaje de estos valores. Atendiendo a los principios y criterios de la educación enunciados por la Ley Federal No. 24.195 en el artículo 5º se proponen los tres ejes siguientes: 1/La ciudadanía; 2/La salud; 3/El ambiente. Teniendo en cuenta los ejes antes citados, se pueden incluir, entre otros, temas tales como: la democracia, la paz, la no discriminación, el consumo, el trabajo, la educación sexual, la educación vial, etc.

La Reforma Chilena y los Objetivos Fundamentales Transversales

Los Objetivos Fundamentales Transversales vienen determinados por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990 y se inscriben dentro de las orientaciones expresadas en la propuesta de una formación general de calidad para todos, formulada por la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. Esta explicitó que la Educación Media debía orientarse prioritariamente, entre otras finalidades, a: "*la formación del carácter en términos de actitudes y valores*". Los

Objetivos Fundamentales Transversales a través de todos los sectores que conforman el currículo contribuyen significativamente al desarrollo del pensamiento creativo y crítico; a fortalecer y afianzar la formación ético-valórica; a orientar el proceso de crecimiento y auto-afirmación personal; y a orientar la forma en que la persona se relaciona con otros seres humanos y con el mundo. Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) que se propone para la Educación Media, al igual que los formulados para la Educación Básica (Decreto Supremo N° 40), hacen referencia a las finalidades Generales de la educación, es decir, a los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los estudiantes desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social. Objetivos que son asumidos por el currículo en su conjunto, adaptándose en el plano operacional a las características del estudiante de cada nivel educacional. Por otra parte, refuerzan los propósitos formativos generales y comunes del sistema educativo; conectan los diversos sectores disciplinarios del currículo; y encuentran expresiones propias y específicas de la juventud. Por otra parte en la Enseñanza Media incluyen, asimismo, un sector específico referido a la tecnología informática.

Si bien, como ocurre con algunas de las reformas antes mencionadas, el Ministerio define un marco curricular de objetivos y contenidos mínimos obligatorios, corresponde a los establecimientos escolares la libertad de definir sus propios planes y programas de estudio. Los Objetivos Fundamentales transversales se concretan en la enseñanza obligatoria y media tanto en las áreas de desarrollo personal, formación ética, crecimiento y autoafirmación personal y, la persona y su entorno, como a través de acciones y actividades concretadas en: a) proyecto educativo de cada establecimiento; b) los objetivos Fundamentales y contenidos mínimos de los

diferentes sectores curriculares; c) la práctica docente; d) el clima organizacional y las relaciones humanas; e) el ambiente del establecimiento escolar; f) las actividades especiales; g) la disciplina y; h) el ejemplo cotidiano ofrecido por el profesorado, los directivos y los administradores del establecimiento.

LA REFORMA CURRICULAR VENEZOLANA DEL NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA PRIMERA Y SEGUNDA ETAPA

En la búsqueda de una mayor eficiencia y calidad de la práctica educativa, el Ministerio de Educación (ME) propuso un plan de acción en el cual se privilegia la palabra “reestructuración” con un significado de transformación total, desde las bases operativas hasta la cima gerencial del sector educativo. Esta transformación implica repensar la concepción, las metas y propósitos de la educación venezolana, así mismo como actualizar las estrategias y modernizar los recursos que sustentan el proceso de enseñanza y de aprendizaje. (Currículo Básico Nacional. 1998; p. 7)

Como respuesta a esto, se ha formulado el Modelo Curricular, documento de carácter normativo que constituye el referente teórico que sustenta la reforma educativa propuesta por el Ministerio de Educación (ME), la cual se ha iniciado en el nivel de Educación Básica por concentrarse en este nivel la gran mayoría de la población en edad escolar.

La conceptualización del Nivel de Educación Básica, el Modelo Curricular considera los mandatos de la Constitución Nacional y el ordenamiento legal expresado en la Ley Orgánica de Educación, su reglamento y otros instrumentos legales que rigen la materia educativa. De esta manera, se concibe al Nivel de Educación Básica según lo planteado en los artículos 9, 16 y 21 de la Ley Orgánica

de Educación (LOE). El Nivel de Educación Básica es el segundo del sistema educativo venezolano y tiene una duración de nueve (9) años. La educación formal ofrecida en este nivel es gratuita y obligatoria para toda la población en edad escolar como servicio público garantizado por el Estado Venezolano. Esta obligatoriedad se entiende asimismo, como una responsabilidad del Estado y como un deber y derecho de todos los ciudadanos venezolanos. (Currículo Básico Nacional, 1998; p. 8)

Aunado a esto, en la reforma curricular el Nivel de Educación Básica se caracteriza por ser:

- Integral: atiende el desarrollo integral y holístico de la personalidad del educando, mediante el desarrollo de sus capacidades cognitivas (intelectuales, motrices, afectivas) de equilibrio personal de integración social.

- General: promueve aprendizajes y conocimientos variados de los elementos humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos de la cultura nacional y universal; facilita al individuo las herramientas e instrumentos necesarios para la continuación con éxito de sus estudios en el nivel de Educación Media Diversificada y Profesional. Además fortalece el desarrollo de los valores y la preparación del individuo para integrarse a una vida social activa, participativa y responsable.

- Básica: proporciona la base esencial para la construcción de futuros aprendizajes y constituye la educación formal mínima obligatoria que deben cumplir los venezolanos según la pauta de la ley.

A partir de lo expuesto, estos planteamientos implican cambios curriculares como lo son la incorporación de los Ejes transversales, la globalización del aprendizaje, la organización del currículo con base en el desarrollo integrado de los cuatro aprendizajes fundamentales, en la búsqueda de una educación para la vida y

de una formación general básica que contribuya a dignificar al ser humano.
(Currículo Básico Nacional 1998:12)

Características del Diseño curricular del Nivel de Educación Básica

Para Odreman (1997, p. 12.) el Diseño curricular del Nivel de Educación Básica se concibe con una visión holística, sistémica y se sustenta en los Ejes Transversales que se integran a todos los componentes del Diseño Curricular y que permiten organizar los contenidos de las distintas áreas académicas aportando significados reales y funcionales a las áreas del saber al abordar problemas y situaciones de la sociedad venezolana actual, a objeto de que el educando tome conciencia de su contexto socionatural y al mismo tiempo desarrolle competencias para modificarlo y construir una sociedad mejor. Los Ejes transversales se sistematizan a través de contenidos procedimentales y actitudinales, toman elementos de los campos científicos, artístico, filosófico y ético de la cultura nacional, regional y local.

El nivel de educación Básica esta fundamentado en teorías del aprendizaje, que se alimenta de los aportes de diferentes corrientes psicológicas, asociada a la psicología cognitiva, tales como: La teoría genética de Piaget, teoría del aprendizaje significativo de Ausbel, la Sociocultural de los procesos superiores de Vigotsky, la de procesamiento de información y otras teorías del desarrollo del aprendizaje, todas estas teorías comparten el principio de la importancia constructiva del alumno en el desarrollo de los aprendizajes escolares.

Para entender el hecho educativo es imprescindible realizar un abordaje multidisciplinario, debido a la complejidad que presenta. La psicología es una de las

ciencias que debe dar su aporte para comprender el fenómeno ya que ella puede explicar los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

La Perspectiva Psicológica que sirve de base al currículo de Educación Básica es el constructivismo, debido a que permite incluir los aportes de diversas teorías psicológicas que participan de muchos principios comunes. Básicamente el constructivismo postula que toda persona construye su propio conocimiento, tomando de su ambiente los elementos que su estructura cognoscitiva sea capaz de asimilar.

El mismo principio de construcción es válido para el afectivo, es así como, mediante interacciones constructivistas con objetos de su medio, pero sobre todo con otras personas, el alumno se va desarrollando como un ser autónomo, moral, social e intelectual. Este proceso de interacción de los seres humanos con su entorno va a estar mediatizado, desde que nace, por la cultura; y esta mediación va a permitir, tal como lo afirma Vygotski, el desarrollo de los procesos psicológicos superiores que caracterizan la especie: Pensamiento, Memoria, Lenguaje, Anticipación del futuro, entre otros.

El alumno, en un determinado momento, tendrá la capacidad de ejecutar tareas, dar respuestas o solucionar problemas por sí mismo, sin ningún tipo de ayuda; ello representa su zona de desarrollo real. Sin embargo, podrá alcanzar con ayuda de un adulto, un compañero o un grupo de compañeros más avanzados, una serie de conductas que no podría manifestar sin esa ayuda. Este espacio de acción es denominado por Vygotski "Zona de desarrollo próximo potencial".

El concepto anterior es de mucha importancia, pues concede al docente un rol protagónico en el proceso enseñanza-aprendizaje. El docente es la persona

encargada de organizar el ambiente educativo para que los alumnos construyan su conocimiento y es, a la vez, el mediador de sus aprendizajes. Siendo uno de los objetivos primordiales del nuevo currículo el educar para la vida (Odremán.1998,p. 35), los ambientes educativos deben presentar semejanza con la vida y no estar desconectados y serles extraños. Para tener conexión con las vivencias diarias del alumno fuera de la escuela, es imprescindible que la familia y la comunidad interactúen con la institución escolar, lo cual se ve favorecido por la posibilidad que brindan los proyectos de plantel y los proyectos de aula. Estos permitirán al alumno, vincularse con su historia, su espacio, su gente, en fin, con su cultura y con ello plantear la base para alcanzar su dignidad y que sus aprendizajes sean significativos.

La Psicología puede aportar a la educación una serie de conocimientos. Entre ellos, el desarrollo evolutivo de la persona que transita la primera etapa de la educación Básica es de los más relevantes. Ese desarrollo se contempla a continuación, aclarando que si bien se exponen por separado el desarrollo cognitivo, el del lenguaje y el socio –afectivo- moral, se da por descontado que el desarrollo humano es un proceso global donde las diferentes áreas se desenvuelven simultáneamente y se influyen mutuamente para dar como resultado la personalidad de un individuo.

Paralelo a la Psicología la Filosofía reflexiona sobre los valores y fines de la educación, para establecer prioridades, en las dimensiones del aprender a ser-conocer-hacer-vivir juntos. La escuela debe enseñar una nueva fundamentación moral como solución a los problemas sociales. Adquirir su autonomía y trabajar por proyectos flexibles que relacionen los contenidos con la realidad y estén sujetos a

una evaluación continua. La escuela como órgano social, para adecuarse a las nuevas exigencias de la sociedad post-moderna, debe asumir el reto colaborando con la familia y la comunidad. La familia genera dinámicas internas que se reflejan en comportamientos (autoestima, tolerancia, comprensión, cooperación) que influyen en la actuación del alumno en la escuela.

En síntesis es en el seno de la familia donde se desencadena el proceso de descubrimiento del otro. La humanización, concebida como crecimiento interior del individuo en el punto donde se cruzan libertad y responsabilidad (UNESCO). La escuela fortalece continuamente este proceso.

El currículo Básico Nacional es centrado en la escuela parte de una concepción de escuela, entendida como una organización integrada a la comunidad y como centro para la reflexión y la discusión de los problemas éticos morales que afectan el colectivo venezolano. Dentro de esta concepción se asume un modelo transversal que vincule el contexto con la acción escolar, familiar y sociocultural; que actúe como factor de superación de los problemas que afectan la calidad de la educación; que transforme la práctica pedagógica y que actualice y sensibilice el hecho educativo.

Es consensuado, está involucrado en todos los sectores en el quehacer educativo (maestros, directores, supervisores, padres y representantes, universidades, gremios docentes, sociedad civil y medios de comunicación) a fin de permitir su participación en la formulación del diseño curricular.

Es abierto y flexible integra y potencia los aportes de los docentes y especialistas en un proceso de mejoramiento permanente y progresivo. Considera las características, intereses, necesidades y problemas de los alumnos y los docentes y de la comunidad. Incorpora dentro del porcentaje establecido para la

instancia estatal, nuevas áreas académicas al plan de estudios en atención a las necesidades de las entidades federales. Realiza contextualizaciones curriculares como la incorporación de contenidos de aprendizaje, la aplicación de metodologías innovadoras y otras que se concretan en los proyectos pedagógicos plantel y de aula.

Por otro lado hay elementos Sociológicos que guardan relación con el desarrollo del currículo Básico Nacional, ya que, En el ámbito mundial, el sistema capitalista ha venido desarrollando un proceso de cambio social, económico y político denominado globalización que, fuertemente influido por los avances tecnológicos, demanda de las sociedades amplia productividad en el área de la generación de conocimientos y su aplicación y difusión.

Sin ignorar los peligros que tal concepción encierra, pareciese tender a la creación de una sociedad internacional homogénea que amenaza la identidad cultural (CORDIPLAN), ella nos lleva a plantearnos la necesidad de construir la Sociedad del conocimiento, que nos obliga a asumir retos a cumplir en corto plazo.

En la Sociedad del conocimiento la competitividad de un país, en el ámbito mundial, estará marcada por el uso inteligente de la información, la construcción del conocimiento y la capacidad de difusión de éstos. Vista así, la sociedad deberá ser una sociedad educadora que genere en sus integrantes el aprendizaje permanente. La formación de las nuevas generaciones es un problema en el cual, si bien el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, tiene la trascendente tarea y responsabilidad de orientar, no es el único agente que sustenta ese compromiso.

El bombardeo informativo y valorativo que el niño recibe fuera de la escuela puede ser tanto o más importante y trascendente que el mensaje escolar; todo ello

obliga a redefinir la relación del Sistema Educativo con la comunidad organizada, con los sectores productivos y, particularmente, con otros agentes socializadores como la familia, los medios de comunicación y la iglesia. En definitiva, la escuela debe, por una parte abrirse a los requerimientos del medio y, por la otra coordinar sus esfuerzos con otros agentes sociales a fin de orientarlos bajo principios que sean lo más coherente posible. De esta manera se contempla el enfoque de Vygotski como una de las fuentes teóricas de la reforma se verá que lo social impregna profundamente las fundamentaciones en lo filosófico, psicológico y pedagógico, expresándose allí elementos sociológicos fundamentales para la nueva propuesta educativa.

Si se considera una visión pedagógica totalizadora de la educación, puede afirmarse que sus fines o funciones inherentes lo constituyen la adaptación, la socialización y la endoculturización, así como también la creación y transformación cultural y la integración personal como parte de la misión renovadora, innovadora y transformadora que la educación debe cumplir. Estas consideraciones apuntan a la promoción del desarrollo como fin último de la educación.

Para lograr este desarrollo humano de los agentes involucrados en la educación (alumno-docente-familia-comunidad) es necesario tener una visión clara del hombre o persona en sus dimensiones filosóficas, psicológica, y pedagógica.

En lo referente a la dimensión pedagógica, se propone analizar y redimensionar el hecho educativo como un proceso interactivo-constructivo, en el cual la relación docente-alumno y contenido crea condiciones para el encuentro entre el deseo de enseñar del docente y el deseo de aprender del alumno, en un espacio social, cultural e histórico específico. La incorporación de los ejes transversales al currículo

obliga a una revisión de las estrategias didácticas aplicadas tradicionalmente para el desarrollo de los objetivos, esto requiere del docente una evaluación formativa permanente para conectar las disciplinas presentes en los ejes. Considerar los problemas comunicacionales, laborales, sociales, éticos y morales presentes en su entorno, lo que permitirá abordar al alumno con todas sus circunstancias y concebir el acto educativo como un hecho holístico. .(Currículo Básico Nacional 1998; p. 8)

Las redes de escuela, los proyectos pedagógicos de plantel y los proyectos de aula constituyen la concreción de este Proyecto educativo Nacional que permitirá dinamizar la vida de las escuelas, formulando y evaluando permanentemente los proyectos propios y la adaptación a los proyectos propuestos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Lo expuesto anteriormente supone concebir, en el acto educativo, una relación alumno-docente dentro de un clima de respeto hacia ambos actores del proceso, reconociendo y valorando su individualidad, al concebir el proceso de aprendizaje como un acto globalizador e interdisciplinario, que considera los acervos que ofrecen la familia y la comunidad en las cuales está inmerso. Esta relación promoverá una educación para la libertad, la democracia, la responsabilidad y la autodisciplina, aceptando las particularidades de cada contexto educativo para responder a las exigencias que la vida social cambiante demanda.

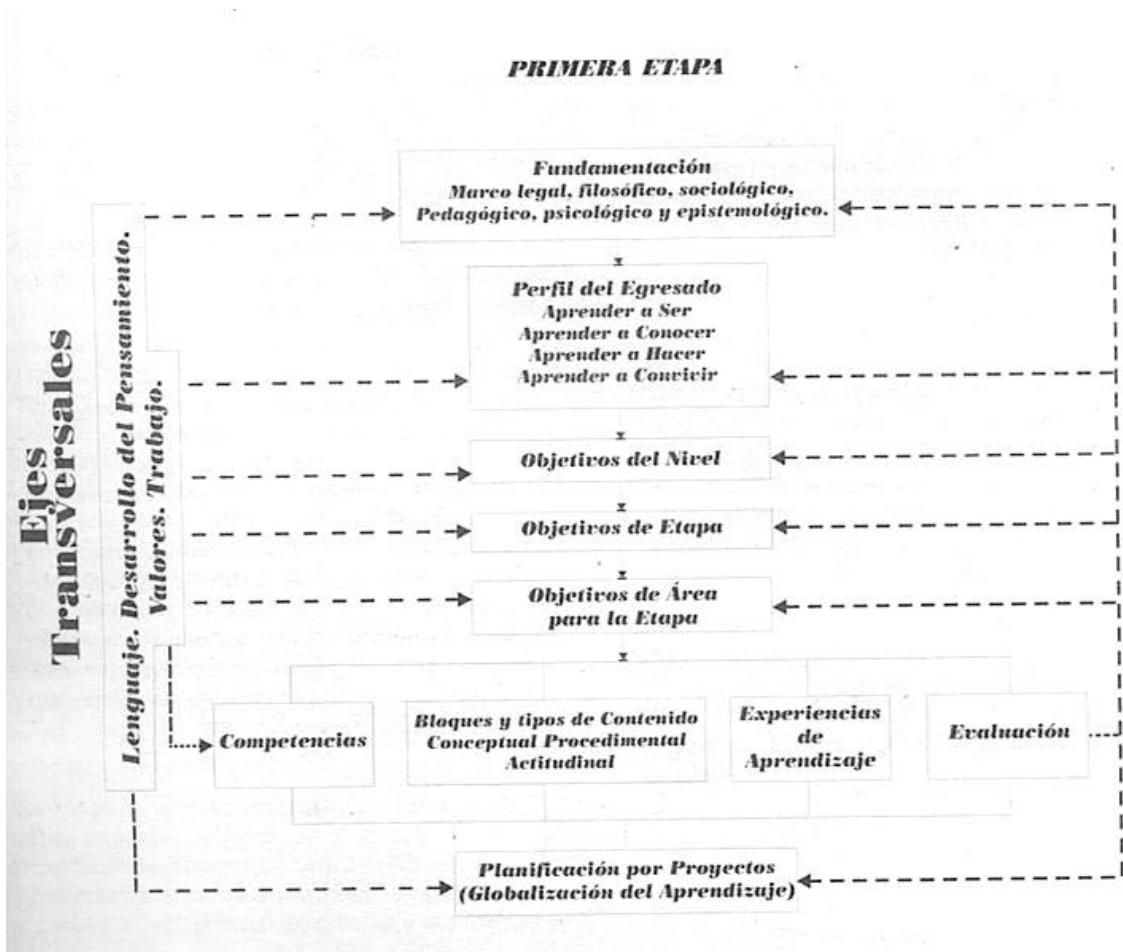
Pasando al ámbito de la organización de el Currículo Básico Nacional, este organiza el conocimiento por tipos de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que generan aprendizajes significativos, contribuyen a la concreción de las intenciones educativas y mantienen una estrecha relación con las capacidades

cognitivas-intelectuales, cognitivas-motrices, y cognitivas-afectivas que se aspiran a desarrollar en el educando.

El currículo de educación básica se sitúa en una confrontación teórico práctica y parte de las intenciones educativas nacionales, estatales y locales que se operacionalizan en la escuela a través de los proyectos pedagógicos. Esto implica proporcionar al docente un conjunto de metodologías y herramientas que le faciliten el desarrollo de su práctica pedagógica.

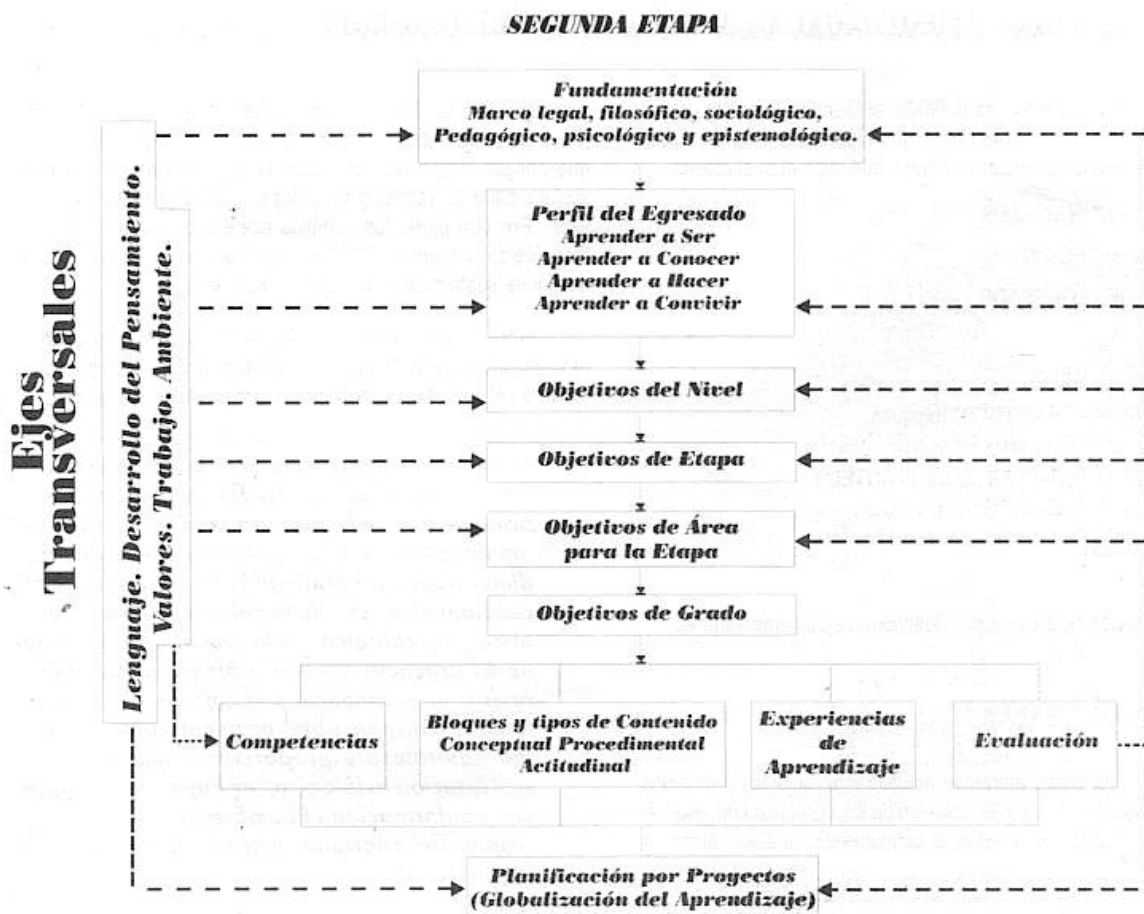
La estructura del nivel de Educación Básica del diseño curricular se muestra a continuación:

Figura 3. Estructura del Nivel de Educación Básica. Primera Etapa



Fuente: Currículo Básico Nacional. Programa de Estudios de Educación Básica. (1998).

Figura 4 .Estructura del Nivel de Educación Básica. Segunda Etapa.



Fuente: Currículo Básico Nacional. Programa de Estudios de Educación Básica. (1998).

En ese orden Bravo de Nava (1999) plantea que los ejes transversales constituyen temas recurrentes que emergen de la realidad social y que aparecen entrelazados en cada una de las áreas que integran el currículo convirtiéndose en fundamentos para la práctica pedagógica al integrar los campos del ser, saber, hacer y vivir juntos a través de los conceptos, procesos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje. En consecuencia no pueden considerarse como contenidos paralelos a las áreas, sino como medios que conducen a un aprendizaje que propicie la formación científico- humanística y ético-moral de un ser humano cónsono con los cambios sociales.

De esta manera explícita se indica que los ejes transversales se materializan en el currículo en tres dimensiones interrelacionadas.

1.- En la toma de decisiones sobre el sistema de valores en los que se centra la acción escolar; lo cual supone un proceso de reflexión, diálogo, definición, acuerdo y compromiso de toda la Comunidad Educativa, que debe explicitarse en el Proyecto Pedagógico Plantel como uno de sus componentes esenciales.

2.- En la adecuación de los reglamentos escolares con los valores seleccionados. La organización y el funcionamiento de la vida escolar debe ser coherente con aquellos valores que se han considerado básicos para la convivencia humana.

3.- En los contenidos de las áreas académicas a través de los problemas y de las situaciones que fundamenten un aprendizaje significativo para los estudiantes.

En los planteamientos anteriores, según se expresa en el Currículo Básico Nacional que la inclusión de los ejes transversales favorece a la “autonomía pedagógica” del docente en la búsqueda de respuestas ajustadas a las particularidades de la escuela y de los alumnos. Este hecho explica la orientación del currículo oficial que solo propone los elementos básicos nacionales en cada etapa de la Educación Básica, de forma que sean los docentes de cada escuela los que concreten las acciones a desarrollar de acuerdo a las particularidades regionales y estatales. De esta manera se valora la acción del docente, de los directivos y de la familia, como responsables del equipo que, conjuntamente con los alumnos, harán realidad un proyecto educativo ajustado a su contexto sociocultural.

Aunado a lo anterior Bravo de Nava (1999) explica que los ejes transversales no deben ser tomados como abstracciones que se aprenden conceptualmente sino

que se aspira se traduzcan en actitudes y comportamientos concretos relacionados con la realidad en cada una de las áreas curriculares.

De esta manera se plantea entonces, una redimensión del proceso educativo al abordarlo a partir de los ejes transversales: Lenguaje, Desarrollo del Pensamiento, Valores, trabajo, Ambiente. (Plan de Acción M.E. 1995; Reto Compromiso y Transformación, 1996)

Los ejes transversales responden a problemas que se evidencian en la población escolar o en la sociedad venezolana, entre los cuales se pueden citar actitudes contrarias al diálogo constructivo y al consenso, deficiencias alarmantes en el uso oral y escrito de la lengua; problemas para un adecuado procesamiento de la información, la resolución de problemas, la transferencia de conocimientos, la toma de decisiones; pérdida progresiva de valores frente al surgimiento de antivalores que se manifiestan en los diferentes sectores que conforman nuestra sociedad propone una nueva concepción de trabajo como una actividad inherente al ser humano, que permite su realización como persona y garantiza la adquisición de bienes destinados a alcanzar seguridad personal y familiar.

Dimensiones que abarcan los Ejes Transversales:

El Eje transversal Lenguaje, parte de un enfoque comunicacional-funcional, se privilegia el trabajo en equipo, se concibe en interrelación con los otros ejes como elementos que promueven la integración de todas las áreas del currículo. Tiene como propósito que los estudiantes comprendan que el intercambio comunicativo debe fundamentarse en valores esenciales: respeto a las ideas ajenas, afectividad,

claridad en la expresión de los mensajes, adecuación al contexto, conciencia de la validez de los usos lingüísticos como expresión de libertad.

El Eje Transversal Desarrollo del Pensamiento, su finalidad es propiciar la capacidad general que tiene el hombre para actuar intencionalmente, pensar racionalmente e interactuar creativa y eficazmente con su medio; desarrollar habilidades para procesar información que conlleve a la toma de decisiones y a la resolución de problemas.

El Eje Transversal Trabajo: aspira a que el educando valore el trabajo como actividad que dignifica al hombre, aprecie su relación con el mejoramiento de la calidad de vida, defienda el trabajo cooperativo y vea con claridad la relación entre sus intereses y las oportunidades que le ofrece el ambiente en el cual se desenvuelve.

El Eje Transversal de Valores:

La educación en los valores, dentro del currículum, constituye, en primer lugar, uno de los fundamentos y una de las finalidades esenciales de la educación básica:

- Promover el pleno desarrollo de la personalidad de los ciudadanos, tanto en su sentido individual como social, para que sean capaces de convivir en una sociedad pluralista. Tal capacitación les permitirá contribuir a la integración y la solidaridad, enfrentando las tendencias a la fragmentación y la segmentación social.
- Formar a las personas en los valores, principios éticos y habilidades para desempeñarse en los diferentes ámbitos de la vida.
- En relación con los valores, el hombre responsable de la verdad del conocimiento también lo es de los valores. La escuela debe enseñar una

nueva fundamentación moral como solución a los problemas sociales.

(Cuadernos para la Reforma Educativa venezolana, 1998, pág. 27).

En ese contexto de esta finalidad y para responder al reto que supone en el ámbito escolar, en el currículo se plantea la educación en los valores como un «eje transversal», es decir, «como una dimensión educativa global interdisciplinar para impregnar todas las áreas y que se desarrolla transversalmente en todos los componentes del currículo».

En el eje transversal valores se deberá fomentar experiencias vinculadas con la realidad social y cultural, en las cuales el niño o niña afectivamente se identifican con el hombre y asumen roles de ayuda, cooperación, aliento, desprendimiento, necesidad de compartir y de aplazar beneficios inmediatos en pro del bienestar del otro, asignar responsabilidades y permitir la toma de decisiones que tengan que ver con lo justo e injusto, lo correcto e incorrecto en relación con los otros. De esta manera se contribuirá al desarrollo del razonamiento moral y la conducta prosocial.

De este modo es importante señalar algunas de las orientaciones que ofrece el Currículo Básico Nacional en torno al desarrollo pedagógico de los valores como eje transversal:

1.- Los valores deben ir “interiorizando”, en el proceso de enseñanza a medida que el niño los “experimenta en su propia vida”. No se puede hablar de valores de una forma teórica sin un contexto, sino a partir de situaciones de la vida.

2.- La “concientización” de los valores debe partir de la consideración del “yo” para llegar al “nosotros” en la medida en que el desarrollo evolutivo de la persona lo exija. El aprecio por si mismo, natural en todo ser humano debe educarse como un

valor a partir del autorespeto. El que aprende a respetarse a sí mismo e interioriza este valor, crea las bases para su éxito en la vida.

3.- Para propiciar la interiorización de los valores es necesario lograr una paulatina identificación del “yo” con el mundo exterior, de manera que pueda ser entendido por el educando en la medida en que sus experiencias le vayan planteando interrogantes.

4.- Es necesario sensibilizar al educando para que diferencie los valores positivos en contraposición a los antivalores y para que manifieste, en su comportamiento, que ha interiorizado el poder creativo de los primeros frente al poder destructivo de los segundos.

5.- Los alumnos y alumnas deben desarrollar el hábito de la reflexión sobre la importancia que los valores tienen en nuestra propia existencia al condicionar, estimular o entorpecer los propósitos que nos planteamos como metas hacia las que caminamos.

Atiende las dimensiones de respeto por la vida, la libertad, solidaridad, convivencia, honestidad, identidad nacional y perseverancia.

En Venezuela es motivo de preocupación la pérdida progresiva de valores que se observan en los diferentes sectores que conforman nuestra sociedad (Currículo Básico Nacional, 1998,p.39).

De igual manera una educación en valores debe promover cambios significativos que conduzcan a la formación de un ser humano capaz de desenvolverse en una sociedad pluralista en la que pueda de una manera crítica practicar como norma de vida la libertad, la tolerancia, la solidaridad, la honestidad,

la justicia, el respeto a los derechos humanos y a los valores que de ellos se desprenden.

Los valores son realidades que permiten al hombre ubicarse a sí mismo en relación con los demás, llegan a ser condiciones inherentes al ser humano. Toda nuestra vida e encuentra impregnada de valores sean positivos o negativos.

Aunado a eso Cortina, Adela, (1996), plantea que los valores manifiestan sus propiedades en sí mismo, de allí que se expresa mediante sustantivo (libertad, justicia,...) pero requiere de algo o alguien en que o quien plasmarse. Por eso se ha señalado que los valores son cualidades que caracterizan a determinadas personas (un hombre tolerante); acciones (una acción solidaria); sistemas (un sistema justo); sociedades (una sociedad igualitaria); cosas (una cosa útil).

Vinculado a lo anterior es un reto que se desprende un hecho incuestionable: la vinculación que hoy, mas que nunca, debe existir entre ética y educación, es decir entre la ética entendida como el arte de saber vivir con uno mismo y con los demás y de aprender a sentir amor, interés y gusto por la vida, y la escuela como el ámbito capaz de contribuir activamente a ese aprendizaje (Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana, 1998, p. 28)

De los motivos anteriores, surge la consideración de la educación en los valores, dentro del currículo, como un eje transversal o si se quiere como un contenido de enseñanza y aprendizaje que debe impregnar la totalidad de la tarea educativa.

Por ello conviene destacar que el desarrollo moral del niño ha sido tema de estudio de autores como Jean Piaget y Kohlberg quienes coinciden en que el ser humano es la construcción de valores morales, pasa por estadios sucesivos hasta

alcanzar un nivel de desarrollo que se manifiesta en su actuación como ciudadano (Currículo Básico Nacional, 1998, p. 30).

Por otro lado, la educación en los valores en el marco de la planificación escolar como eje transversal implica, un compromiso de la comunidad educativa para convertir la globalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en un proceso profundo y verdaderamente humanizador, es decir, un proceso que favorezca el despertar de un nuevo tipo de persona cada vez más libre, más consciente, más sensitivo, más crítica y más creadora (Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana, 1998, p. 29)

Se trata en síntesis, de impulsar y potenciar la acción educativa como una auténtica «acción liberadora» que abra a los alumnos campos de posibilidades y que en consecuencia no les cierre camino; una acción educativa esencialmente puesta al servicio del proceso humanizador.

Como puede observarse en la figura anterior tomando como punto de partida la necesidad de integrar los valores básicos para la vida y la convivencia en la globalidad del currículo y de la planificación escolar se nos plantea tres ámbitos fundamentales de intervención pedagógica:

1.- En primer lugar, es esencial el planteamiento y la definición de los valores sobre los que vamos a centrar la tarea educativa; estos ha de realizarse dentro de la comunidad educativa para llegar a una formulación de criterios comunes y compartidos:

a.- Se haga un estudio de análisis de contexto en el cual se ubica la escuela para definir valores que orientarán el diseño de los proyectos de plantel y de aula.

b.- Una racionalización y jerarquización de los valores con los cuales pueden establecerse relaciones sin desvirtuar el objetivo propio de cada área.

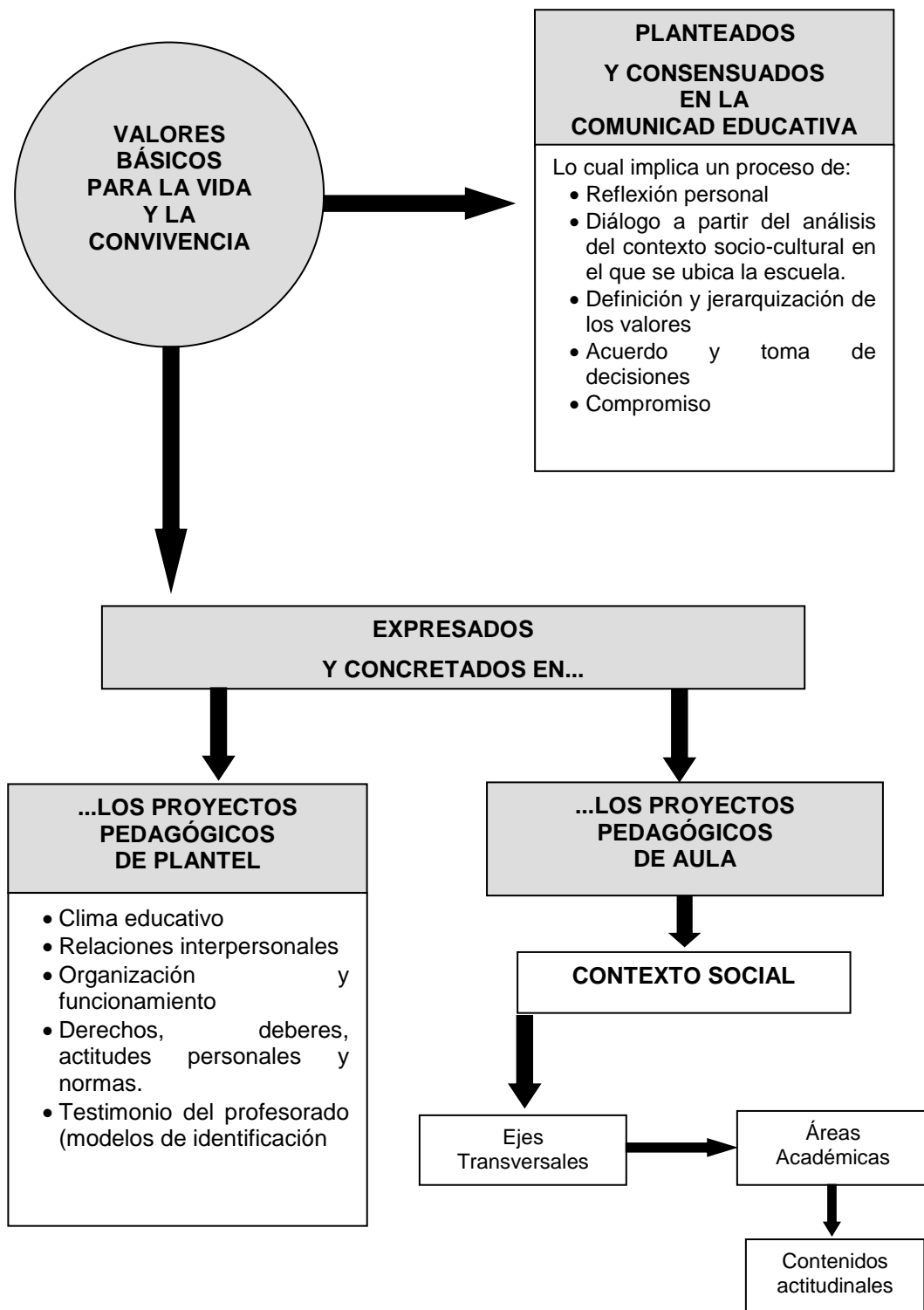
c.- Los valores se irán consolidando progresivamente.

2.- Definidos y acordados los valores a educar, es preciso expresarlo y concretarlos con claridad en el llamado Proyecto Pedagógico de Plantel; proyecto en el que se reflejan el conjunto de las acciones educativas planificadas de manera colectiva por los docentes directivos y miembros de la comunidad educativa.

Entre esas acciones es importante destacar:

a.- Un ambiente donde pueda tener sosiego para sistematizar sus conocimientos, analizar sus conductas, meditar sobre sus exigencias, apreciar sus valores y formular comparaciones y opiniones críticas.

Figura 5. Temas Transversales y educación en valores.



Fuente: Luciny Rafael (1994).

b.- Una colectividad escolar que sea ejemplar en todas sus manifestaciones pero esencialmente en la conducta de sus directivos y docentes, de sus administrativos y obreros, y que ellos se manifiesten tanto en su apariencia física

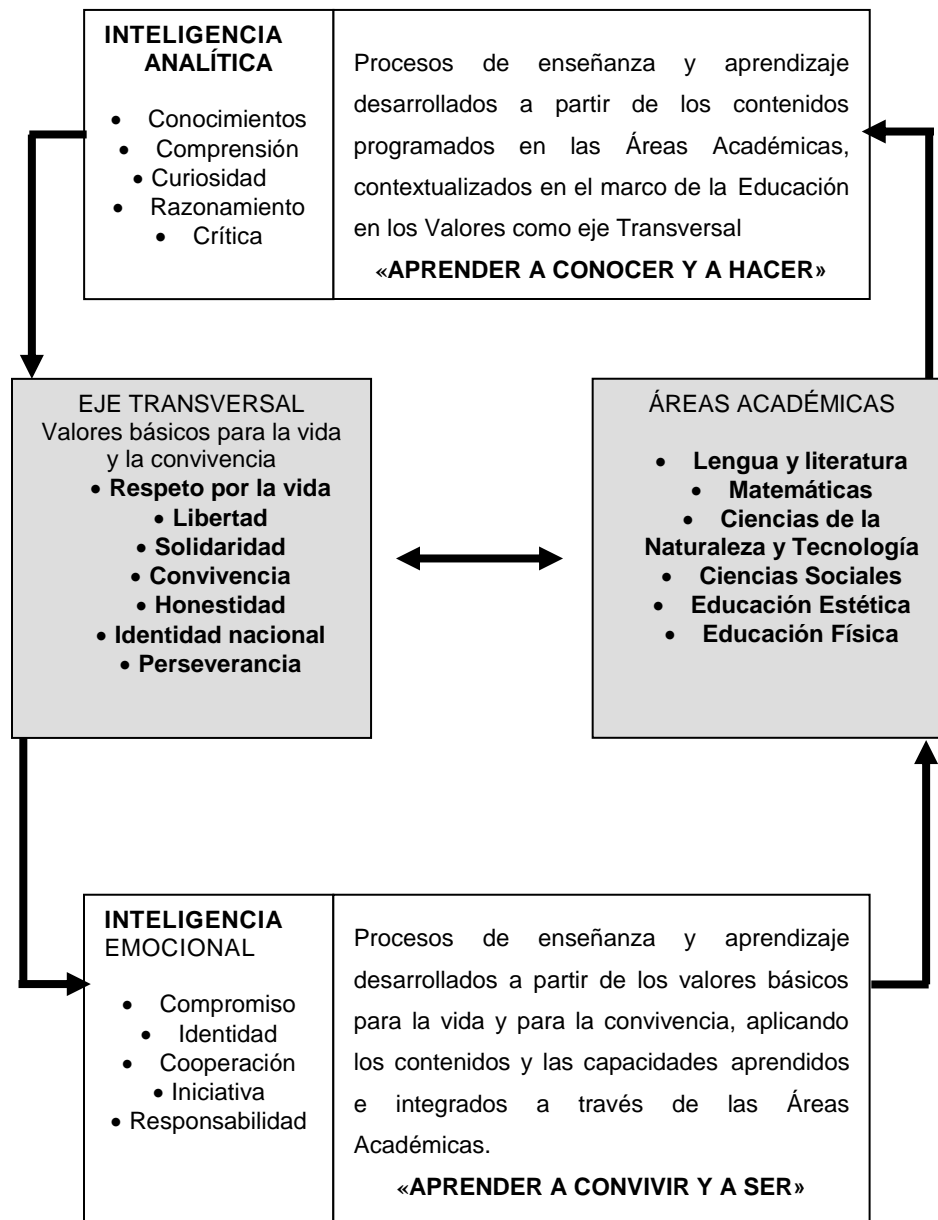
externa, en su organización interna y en la armonía de sus relaciones humanas tanto dentro de la escuela como fuera de ella.

3.- Surge la necesidad de integrar y desarrollar esos mismos valores dentro de las programaciones de las áreas académicas en la doble perspectiva de la exteriorización de las actitudes y del tratamiento globalizado de los ejes transversales. En todas las áreas han de trabajarse al igual que los contenidos conceptuales y procedimentales los contenidos actitudinales; los mismos en la perspectiva de la educación moral, necesitan traducirse en comportamientos o en predisposiciones conductuales cada vez más autónomas y totalmente coherentes con los valores en los que se pretende educar a los alumnos y a las alumnas.

En ese orden de ideas, los valores básicos para la vida y para la convivencia han de trabajarse en todas las áreas, no solo como un añadido artificial y forzado, sino como parte consustancial de sus contenidos y de los procesos de enseñanza aprendizaje que de ella se desprende. Solo así se hará posible la acción educativa como una acción profundamente humanizadora. Acción en la que se produzca una síntesis coherente entre el aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser dentro de un contexto caracterizado por la armonía, la convivencia y la solidaridad.

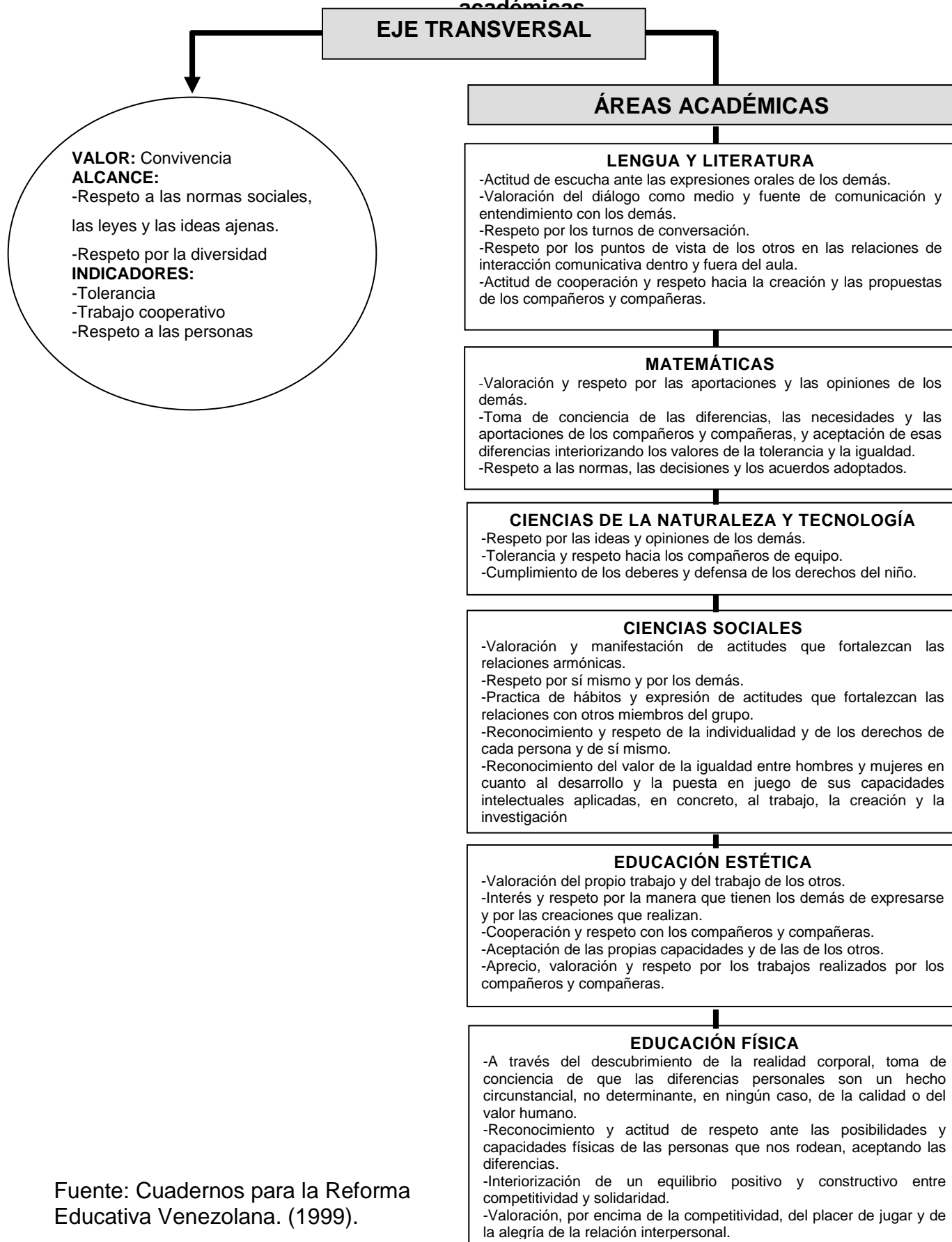
Para que esta síntesis resulte efectiva dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje es fundamental que los llamados alcances e indicadores del eje transversal valores del Currículo Básico Nacional impregne y se hagan presentes en todas las programaciones de las áreas. Ver ejemplo:

Figura 6. Eje Transversal valores.



Fuente: Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana. (1999).

Figura 7. Impregnación del Eje transversal Valores en las asignaturas académicas



Fuente: Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana. (1999).

Contenidos Conceptuales, Actitudinales y Procedimentales

En relación a los contenidos, Bravo de Nava (1999) explica que estos se conciben como el conjunto de saberes que conforman las distintas áreas académicas y asignaturas, cuya asimilación y apropiación por los alumnos es considerada esencial para su desarrollo y socialización. Se consideran tres tipos de contenidos: conceptual, procedimental y actitudinal.

En ese orden de ideas la misma autora hace una breve descripción de cada una de los contenidos.

En cuanto a los **Contenidos Conceptuales**: se refiere al conocimiento que tenemos a cerca de las cosas, datos, hechos, conceptos, principios y leyes que se expresan en un conocimiento verbal.

Los **Contenidos Procedimentales**, hacen referencia al conocimiento de cómo ejecutar acciones interiorizadas como habilidades intelectuales y motrices; abarcan destrezas, estrategias y procesos que implican una secuencia de acciones u operaciones a ejecutar de manera ordenada para conseguir un fin

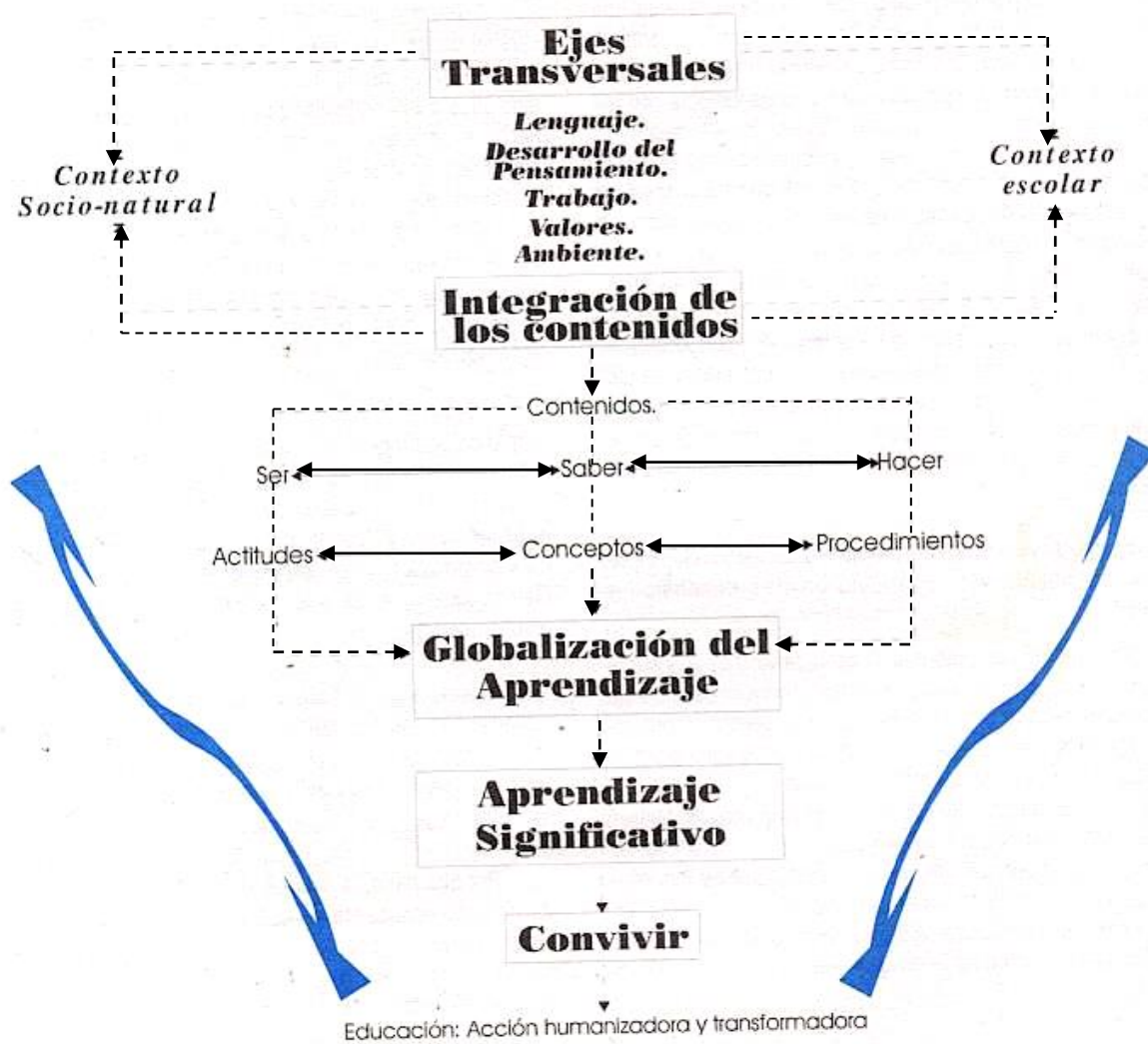
Los **Contenidos Actitudinales**, están constituidos por valores, normas, creencias y actitudes dirigidas al equilibrio y a la convivencia social.

Estos tipos de contenidos el Saber que, Saber cómo y el Saber hacer y se relacionan con los tipos de capacidades cognitivas intelectuales, cognitivas motrices y cognitivas afectivas.

Estos ejes transversales concretamente a los que se refieren a la primera y segunda Etapa de Educación Básica, deben impregnar la totalidad del Diseño Curricular, es decir, deben ser tenidos en cuenta y necesitan hacerse presentes en:

Los objetivos educativos, los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales en cada una de las asignaturas, el Proyecto Pedagógico Plantel y de Aula y finalmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollarán en todas y cada una de las Unidades Didácticas o Proyectos de Trabajo, tal como se muestran en el cuadro siguiente:

Figura 8 Integración de los Contenidos.



Fuente: Currículo Básico Nacional. Ministerio de Educación (1998).

Evaluación del Eje Transversal Valores.

Una de las dimensiones más complejas, respecto a la evaluación, es la que se refiere a cómo evaluar los aprendizajes de los alumnos y las alumnas en el ámbito del desarrollo de su conciencia moral, es decir, en el de adquisición e interiorización de los valores y las actitudes (Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana)

En este sentido se definen dos de los rasgos característicos de lo que se llamará proceso de la educación moral o educación en los valores; rasgos que como se analizan seguidamente ofrecen indicadores básicos sobre los que orientar la evaluación en ese ámbito.

- La educación en valores responde a un proceso de descubrimiento y de interiorización que es lento y progresivo.
- Los valores constituyen grandes horizontes de felicidad o los ideales de vida, que cada sujeto va descubriendo o integrando en sí mismo a lo largo del proceso de desarrollo de su personalidad.

Los valores entendidos como proyectos de vida o como metas valiosas, no son, en sí mismos, directa y puntualmente evaluables- Ante esa afirmación, la única vía para una posible evaluación de los valores está en la evaluación de las actitudes y de los comportamientos manifestados por los alumnos y las alumnas a lo largo del proceso enseñanza y aprendizaje, y en la evaluación del nivel de integración y puesta en práctica de las normas, hábitos o patrones de conducta expresados en situaciones concretas. Actitudes y normas a través de las cuales se van estructurando y manifestando los valores.

Es importante destacar que cómo esa evaluación posible de las actitudes y de los valores morales ha de ser una evaluación continua, dado que su proceso de interiorización y adquisición, cada vez más autónomo, es lento y progresivo.

Finalmente, y ya en niveles más concretos u operativos, conviene destacar, de entrada, algunas formas de entender la evaluación de los valores y de las actitudes que no son adecuadas desde el punto de vista educativo, y que en consecuencia habría que destacar según el programa de estudios de Educación Básica es que:

No es lícito evaluar los valores y las actitudes comparando los resultados con los del resto de los alumnos. No se debe hacer una evaluación puntual o de carácter definitivo en momentos concretos del proceso de aprendizaje escolar. La formación y el cambio de actitudes en la personalidad de los alumnos responde a un proceso muy lento de integración personal, además interviene muchos factores y experiencias, muchos de ellos externos y ajenos al control o al seguimiento por parte de la intervención escolar. No debe entenderse como una evaluación sumativa. No debe suponerse en ningún caso una invasión hacia la interioridad de los alumnos.

Perspectiva de la Evaluación de los Ejes Transversales

De lo anteriormente expuesto según el programa de estudios de Educación Básica, se afirma que la evaluación de los valores y de las actitudes, en el marco escolar, se debe enfocar desde una triple perspectiva:

Evaluación Criterial: parte de unos valores mínimos y universales que deben ser consensuados por toda la Comunidad Educativa, que constituyen el punto de referencia para la elaboración de unos criterios de observación, abiertos y generales, a partir de los cuales será posible aproximarse a una progresiva valoración de los logros personales.

Evaluación Continua: dado que la formación de actitudes y la interiorización de los valores responde a unos procesos lentos y continuados; procesos que se prolongan en cada persona a lo largo de toda su vida según se van incorporando y procesando nuevos conocimientos y experiencias.

Evaluación Formativa: esta ayuda a lo largo de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje; la misma llevará a través de la observación, a la valoración de cada paso en dicho proceso y servirá, por una parte para poder informar a los alumnos de cuál es su situación en cada momento, esto con la finalidad de estimular para la superación personal, y por otra parte como referente para la toma de decisiones sobre los aspectos más satisfactorios logrados, y sobre aquellos que convendría incidir nuevamente, o sobre los que debería reforzarse o modificarse para mejorar la calidad y la eficacia de la intervención educativa.

Sin embargo Bravo de Nava (1999.) afirma que en lo que se refiere a los ejes transversales no hay referencia específica en el documento nacional, se infiere que está ubicada dentro de la evaluación de las competencias generales, sin embargo, a nuestro juicio este es uno de los puntos que amerita mayor discusión y reflexión. La evaluación es un elemento central en el proceso educativo y en cuanto a la educación en valores y actitudes se corre el riesgo de quedarse en buenos propósitos si no tienes el correspondiente peso en la evaluación de los estudiantes.

La misma autora manifiesta que, la evaluación de actitudes y valores es una de las dimensiones que más requiere clarificación. Cuando un modelo curricular se propone como objetivos y contenidos dimensiones actitudinales y de valores se supone que pueden ser modificados como consecuencia de la enseñanza, entonces se hace necesario juzgar y estimar en que grado y sentido lo han sido. Bolívar en

Bravo de Nava (1999) la evaluación es dependiente de lo que entendemos y hacemos en educación en valores por lo que resolver la evaluación significa tener resuelta la educación en valores.

En ese orden Bolívar (1995) plantea que, es necesario repensar la justificación y fundamentación de una posible evaluación en el terreno de los valores, en el carácter controvertido y dilemático de la evaluación de actitudes y valores, sin embargo, es preciso apuntar aspectos que permitan enfocarla, analizarla y clarificarla, es preciso también intentar determinar que metodología, instrumentos o técnicas podrían ser empleadas una vez que se haya fijado el sentido de la evaluación en éste campo. El autor propone estrategias susceptibles de incrementar los esquemas de percepción e interpretación de los profesores para hacer apreciaciones acertadas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en las condiciones normales de trabajo.

La evaluación de actitudes y valores es el compromiso por una acción educativa compartida que contribuya a hacer de los estudiantes personas moralmente maduras. La acción educativa en este campo que propone el currículo oficial, exige una profunda revisión en la formación de los docentes y en el rediseño de los espacios escolares para hacer posible esta propuesta y evitar que se quede sólo en el discurso o implique un mínimo cambio superficial

LA EDUCACIÓN BÁSICA PANAMEÑA

Descripción del contexto

La República de Panamá se encuentra ubicada en el Continente Americano, dentro de la América Central, es una franja ístmica con una superficie total de 75.517 km², con una superficie de aguas territoriales de 2.210 km². Para el año

2010, Panamá tenía una población censada de 3.322.576 habitantes, esto lo convierte en uno de los países menos poblado del continente americano. La Nación panameña está organizada en Estado soberano e independiente, denominada República de Panamá. Su Gobierno es unitario, republicano, democrático y representativo. Más del 70% de los panameños habita en áreas urbanas y la mitad habita en la ciudad de Panamá y zonas conurbanas. Etnográficamente la población de Panamá es un Crisol de Razas, ya que su población está compuesta por mestizos, mulatos, negros, blancos, indígenas y de diversos orígenes nacionales. Cabe destacar que en Panamá también habitan siete pueblos indígenas. En lo relativo a la distribución étnica, el 70% de los panameños son mestizos, el 14% mulatos, el 10% blancos, el 6% indígenas y el 1% asiáticos, estos últimos en su mayoría de ascendencia china.

Está clasificado dentro de los países que poseen Desarrollo Humano Alto, con una puntuación de 0,768 (2011), que lo ubica en el puesto 58 de 169 países, siendo el país con mejor desarrollo humano en América Central y el sexto en América Latina. Panamá es uno de los países más biodiversos del mundo, se estima que Panamá tiene el 4.9% de la biodiversidad del mundo entero. Esta causa hace que Panamá posea una mayor biodiversidad que otros países de la región, así como un mayor número de especies en algunos géneros. Por ejemplo, es el primer país de la región en peces y posee 10.115 especies de plantas, de reptiles 229 especies y de anfibios 179 especies.

La pobreza en Panamá, en el 2011 fue de 18%, la más baja de Centroamérica. -Educación La tasa de Alfabetización al 2011 en Panamá fue de 95.8%, siendo el más alto de América Central. El Estado panameño cumple la misión de administrar el sistema educativo nacional implementando el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los centros educativos oficiales y particulares que imparten educación a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, con planes y programas de estudio evaluados y reformados según la demanda nacional, con el fin que adquieran los 4 conocimientos, capacidades y destrezas que les sirvan de instrumento para desempeñarse en el mundo de la academia y en el campo laboral o productivo

El sistema educativo panameño, se basa en la Ley Orgánica de Educación, promulgada en 1946. Nuestro Sistema Educativo cuenta con el Primer Nivel de Enseñanza o Educación Básica General (Etapas de Preescolar, Primaria y Premedia)

El Segundo Nivel de Enseñanza o Educación Media y el Tercer Nivel o Educación Superior. J a r d í n Primaria I II III IV V VI Pre media VII VIII IX Media X XI XII Universidad 1 2 3 4 5 Post Media Postgrado Maestría Doctorado (2 años)
II 2-3 III 4-5 Educación Inicial Parvularia pre escolar tercer nivel educación superior segundo nivel educación media primer nivel educación básica general sub sistema regular estructura académica del sistema educativo educación especial Educación Básica Alfabetización Educación Primaria Educación Premedia Educación de jóvenes y adultos Educación Media Educación Suplementaria sub sistema no regular p r e j a r d í n dge/meduca /2010

Las bases legales e institucionales del MEDUCA quedaron definidas con la expedición de las Leyes 84 y 89 de 1 de julio de 1941. La estructura funcional del Ministerio de Educación cuenta con ocho (8) niveles compuestos de la siguiente manera: el nivel político, el directivo, el nivel de coordinación, el nivel de asesoría, el nivel de fiscalización, el nivel auxiliar de apoyo, el nivel técnico, el nivel operativo y el nivel ejecutor. La Ley No. 47 de 1946 Orgánica de Educación, organizada como Texto Único en el 2004 contempla la Educación como un derecho humano en atención a la norma constitucional del país. Entre las funciones del Ministerio de Educación están las de establecer, organizar, ejecutar y supervisar las actividades relacionadas con los diferentes niveles educativos, a través del planeamiento, conjuntamente con las instituciones 5 vinculadas al sector e impulsar un proceso de modernización de la educación con sentido participativo, concertado, integral, progresivo y con visión de futuro.

En efecto, el país se encamina a reforzar el modelo pedagógico y administrativo de los centros educativos, para alcanzar niveles crecientes de equidad y calidad de la educación, mejorar los ambientes de aprendizajes a fin de asegurar el éxito educativo de todos en Panamá. En este sentido, el nuevo gobierno contempla dentro de sus programas a desarrollar líneas de acción que incidirán significativamente en los objetivos de EPT, tales como: La

universalización de la educación Pre escolar. La ampliación y mejora de la cobertura escolar. Calidad y pertenencia de los aprendizajes. La educación continuada para los adultos, entre otras.

Compromiso del país con Educación Para Todos (EPT).

En atención al cumplimiento los acuerdos del Estado panameño con Dakar, desde el primer quinquenio del año 2000 el MEDUCA a través de la Comisión Institucional de Educación para Todos (EPT) coordinada por la Dirección General de Educación y la Secretaría Nacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), asumen los siguientes objetivos:

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

2. Velar por todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, puedan acceder a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen antes del año 2015;

3. Atender las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos, mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;

4. Aumentar, de aquí al año 2015, el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente;

5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, que garantice a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento;

6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y medibles, especialmente en lo que se refiere a la lectura, la escritura, la aritmética y las competencias prácticas esenciales.

1.2 Estrategia Nacional, Política, Planes y Objetivos para la Educación Resumen 2000 al 2014. Áreas Estratégicas contempladas según Planes quinquenales:

Estrategia para el Cambio Educativo (Agenda Educativa 2000-2004) - Profundización de la democratización de la educación, mediante la generación de amplios espacios de participación con equidad. La escuela como el escenario adecuado para el desarrollo de una verdadera cultura de participación inspirada en el respeto, la justicia y la tolerancia. Ampliar el acceso a servicios educativos de calidad, así como a la permanencia en el sistema de toda la población de niños, niñas, jóvenes y adultos del país.

-Ampliación de la cobertura de atención de la educación preescolar. Se incrementarán cualitativa y cuantitativamente las ofertas educativas de los niveles básicos, medio y pos medio haciéndolos corresponder con las reales demandas del mercado laboral.

-Mejoramiento de la calidad de la educación, haciéndola corresponder con las reales demandas de la población panameña.

-Reorganizar y modernizar el sistema educativo. Cambios profundos en materia curricular, de formación y capacitación docente, de recursos y materiales educativos, de innovación científica y tecnológica y de los procesos pedagógicos en general.

-Proceso continuo y sistemático de innovación curricular de todos los planes y programas de la estructura académica vigente.

-Fortalecimiento institucional del Ministerio de Educación, ampliando significativamente su capacidad de atención a la demanda educativa de nuestra sociedad.

-Puesta en ejecución de un modelo de gestión que incorpore estrategias y tecnologías innovadoras que permitan al MEDUCA altos niveles de eficiencia y eficacia en la atención de las demandas educativas.

-Una Ley de Carrera Docente como resultado de una consulta nacional real y amplia. El Plan Estratégico de Educación 2005-2009. Investigación realizada por la Educadora Gloria Young, al referirse al Plan Estratégico 2005-2009, informa que el Gobierno Nacional desarrolló un conjunto de Foros para entender el

diseño del Plan Nacional de Educación nuevo incluyendo como insumo fundamental los esfuerzos de la Concertación Nacional. Este Plan desarrolló aspectos de la educación, que ya habían sido claramente definidos en anteriores Planes Educativos; pero que también, forman parte del Marco de Acción Regional de Dakar, coherentes con el Marco de Acción Regional de las Américas:

Áreas:

- Calidad y modernidad de los aprendizajes.

- Conéctate al conocimiento: Red informática nacional para la interconexión de escuelas urbanas y rurales.

- Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación: incluye el sistema de enseñanza superior y busca detectar aciertos para multiplicar centros educativos por excelencia. Equidad en las oportunidades. -Ampliar la cobertura de la educación Pre-escolar. Alfabetización y educación integral bilingüe para la población indígena. Plan Nacional de Educación Inclusiva en Atención a la Diversidad. En la práctica, el énfasis de este Plan Estratégico está dado en el diseño de una Política Gubernamental de Inclusión social de la población panameña con discapacidad. Se ha dado a la tarea de ampliar, extender y profundizar esta política en el período que abarca el Plan Estratégico y más.

El Plan Estratégico de Educación en el proceso de la Concertación Nacional de 2007. Los Acuerdos de la Concertación Nacional en Educación se dividieron en cuatro grandes áreas:

- Acceso y cobertura.

- Calidad de la educación.

- Educación en valores.

- Mejoramiento de la calidad, eficiencia, eficacia y descentralización del sistema de educación nacional. Plan Estratégico 2009-2014 Publicación (en línea) realizada por la Dirección Nacional de Planeamiento Educativo del MEDUCA 2009 sostiene que los retos y desafíos que enfrenta la sociedad panameña en el siglo XXI, demandan una acción práctica, concreta y clara, para la mejora de su sistema educativo. Los indicadores no logran la mejora en la cantidad y en la calidad esperada, a pesar de los años en proceso de cambios. Ello no quiere decir que los esfuerzos realizados hasta ahora no hayan servido

para nada. Por el contrario, hoy es cuando se quiere consolidar en su parte más operativa, un ejercicio que inició hace más de una década, que permitió no sólo un primer esfuerzo de transformar el currículo, sino también un primer acercamiento al enfoque por competencias.

La transformación de la educación propuesta por el Ministerio de Educación, incluye todos los niveles del Sistema Educativo, y se basa precisamente en la transformación y actualización del currículo, como producto de un proceso dinámico de adaptación al cambio social y educativo, que responde a una concepción de educación como totalidad y a un proceso de cambio permanente.

La literatura consultada, sostiene que la ruta a seguir en el devenir educativo para el período 2009- 2014, puede resumirse en cuatro grandes políticas estratégicas, que se presentan a continuación:

1. La Inclusión y el compromiso social
2. Transformación Curricular
3. Infraestructura

4. Fortalecimiento Institucional Contempló integrar todos los docentes y funcionarios del MEDUCA alrededor de una cultura generadora de valores, de actitudes y conductas conducentes a un servicio de calidad, tanto en el interior de la Institución, como a los niños y jóvenes que son los protagonistas de todas y cada una de nuestras acciones. Nuestro lema nos da un objetivo a largo plazo: “MEDUCA para toda la vida”.

1.2.1 Alianzas En atención al cumplimiento de las Metas Educativas, el Ministerio de Educación ha firmado convenios y programas de cooperación educativa con varios países de la región, que han beneficiado tanto a docentes como a estudiantes en su formación y capacitación. Es importante destacar que durante el periodo de 2000-2014, el intercambio de experiencias educativas en la formación de nuevas estrategias para el proceso de enseñanza y aprendizaje, se incrementó en la institución, beneficiando mayormente a los docentes. Con el fortalecimiento de modelos educativos proveniente de la República de Colombia, en el área educación multigrado en Primaria y Premedia, denominado Escuela Nueva Escuela Activa (ENEA) ha estado arrojando resultados positivos, esta metodología se implementa con más frecuencia en las áreas comarcales. Entre

los países con mayor apoyo en materia de cooperación, en lo que se refiere a intercambio de docentes y estudiantes se puede mencionar a México, Colombia, Uruguay, Chile, Brasil y los Estados Unidos.

En relación a la cooperación financiera, podemos mencionar al Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial, que han brindado su apoyo en transformación curricular, desarrollo profesional, así como remodelación, construcción de nuevas aulas y centros escolares, con mayor incidencia en las regiones rurales y comarcales.

Se mantiene una alianza estratégica con los diversos organismos internacionales regionales, tales como la Agencia de Cooperación Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), Convenio Andrés Bello (CAB), Oficina Regional de 10 Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Organización de Estados Americanos (OEA), Comunidad Europea, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y naturalmente con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otros.

Igualmente, es importante destacar que a través de programas especiales, tales como: la Agencia de Cooperación Internacional del Japón, (JICA), programa de voluntarios en diversas especialidades; Programa de Asistencia Humanitaria de la Embajada de los Estados Unidos; Asistencias Financiera no Reembolsable para Proyectos Comunitarios de Seguridad Humana (APC), con la Embajada del Japón, apoyo en mejoras de infraestructura escolar en las áreas rurales y comarcales y las donaciones hechas por las misiones diplomáticas de Taiwán y Corea, igualmente en infraestructura escolar.

Para el cumplimiento de la gestión educativa, el MEDUCA estableció alianzas con otros ministerios, agencias, organizaciones de la sociedad civil y socios internacionales para el desarrollo de la educación, tales como: Autoridad Nacional del Ambiente (ANAM), Ministerio de Salud (MINSAL), Empresa de Transmisión Eléctrica (ETESA), Autoridad del Canal de Panamá (ACP), Tribunal Electoral, Autoridad Nacional de Administración de Tierras (ANATI), Contraloría

General de la República, Ministerio de Desarrollo Agropecuario (MIDA), Ministerio de Gobierno (MINGOB), Autoridad de Transporte Terrestre (ATTT), Secretaría Nacional de Energía, Instituto Nacional de Cultura (INAC), Autoridad Marítima de Panamá (AMP)

Desafío Panamá: Cambiar el modelo educativo a partir del 2000 por un modelo de calidad, moderno, participativo, eficiente y más equitativo. Para lo cual se desarrolla las siguientes áreas estratégicas y líneas de acción: Área de calidad y modernidad de los aprendizajes. En el área del conocimiento y la competencia global, el sistema educativo no sólo debe estar en capacidad de superar la falta de equidad, sino también de incorporar creatividad en el saber científico, los instrumentos y la tecnología indispensable para hacer el tránsito al primer mundo. Para ello es necesario:

Utilizar intensiva y masivamente las tecnologías de la información y la comunicación al servicio de los aprendizajes, lo que se logrará con el 'Programa "Conéctate al Conocimiento".

Establecer de manera institucionalizada un sistema nacional de evaluación de los aprendizajes y la participación en pruebas internacionales.

Generalizar e intensificar los programas de enseñanza del inglés como segundo idioma.

Desarrollar un programa de "Escuelas de Excelencia" .

Actualizar los procesos de formación, capacitación, actualización y evaluación del desempeño del personal docente. Apoyar la creación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. . Formar técnicos intermedios en áreas estratégicas del desarrollo nacional. Establecer un plan de incentivos a la excelencia docente.

Integración de tecnología, en, todas las áreas administrativas, que mejoren la eficacia y transparencia del sistema educativo y de la gestión ministerial. Adecuar la infraestructura física y tecnológica a los procesos pedagógicos para promover su aprendizaje, aplicación y desarrollo en todos los niveles del proceso educativo y la gestión ministerial.

Crear un sistema de evaluación del desempeño docente, del aprendizaje efectivo y de la pertinencia del proceso educativo.

Mejorar la calidad integral del sistema educativo mediante la aplicación creativa de mecanismos adecuados de supervisión.

Fortalecer los aprendizajes de las matemáticas, las ciencias, los idiomas y los valores.

Sensibilizar al personal docente como importante aliado en el proceso de reestructuración de la educación y capacitados en función de las necesidades reales de su desempeño profesional.

Área de equidad educativa en las oportunidades La superación de las desigualdades legadas por el sistema social y educativo debe enfrentarse con programas de formación humana integral, alternativa y participativa.

Para ello se trabajará en: Ampliar la cobertura de la educación preescolar. Ampliar la cobertura de la educación media. • Fortalecer la alfabetización y desarrollo humano de la población en las • áreas indígenas, excluidas y marginales.

Incrementar la atención inclusiva de la diversidad sociocultural.

Ampliar integralmente los programas de nutrición infantil y subsidios "Niñez con futuro", dirigidos a hogares de pobreza extrema.

Fortalecer el programa de inclusión de personas con alguna discapacidad. Adecuar los programas educativos a las necesidades regionales del país. Garantizar oportunidades educativas potenciando el apoyo técnico y financiero de organismos internacionales y nacionales a la nueva estrategia.

Generalizar experiencias exitosas como la educación dual y otras.

Área de Compromiso Social con la Educación La educación es un sistema vinculado directamente a las actividades productiva, cultural, científica y ética, de cuya eficacia y eficiencia depende la comunidad para satisfacer sus necesidades, progresar y garantizar la paz social. La educación es compromiso de todos y cada uno de los integrantes de la sociedad, sin distinción de ninguna naturaleza. Por ello, es necesario entre otros: Crear el Consejo Nacional de Educación de modo que se logre un alto grado de concertación con diversos estratos de la sociedad respecto de los cambios educativos propuestos, para que se conviertan, efectivamente en política de Estado y práctica aceptada. Instituir el "Día Nacional de la Educación"

Impulsar la promoción masiva del conocimiento (Campaña "Prepárate").
Crear el Programa Nacional de Voluntariado por la Educación.

Promover la alianza escuela - empresa - sociedad.

Desarrollar el programa "En cada hogar, centro de trabajo y comunidad, una escuela". Generar sinergias y espacios de concertación con el sector empresarial y la sociedad civil, para asegurar la equidad y calidad del aprendizaje

Área de Eficiencia de la Administración Para encarar la demanda con la claridad, eficiencia y resolución requerida por el sistema, ávido de avances cualitativos, es necesario modernizar la gestión educativa.

Para ello se trabajará, entre otros en: La creación del Patronato Panamá Aprende (Tecnologías y capacitación).

Replantear la estructura y funciones del Ministerio de Educación, con miras a la agilización administrativa y autonomía del centro escolar.

Implementar los planes operativos del Ministerio de Educación (2005 -2009) y dar seguimiento a su cumplimiento.

Garantizar el nombramiento, traslado y pago oportuno y transparente personal. docente.

Promulgar y poner en ejecución la Ley de Carrera Docente.

Cerrar la brecha de oportunidades educativas potenciando el apoyo técnico y financiero de organismos internacionales y nacionales.

Modernizar el sistema de adquisiciones en forma transparente y oportuna. Implementar un sistema de información, monitoreo y rendición de cuentas.

OBJETIVOS NACIONALES DE EDUCACIÓN PARA TODOS

1. Propiciar que todos los segmentos de la sociedad se integren a las labores educativas con niveles diferenciados de responsabilidades; pero todos hacia un objetivo común, donde la oferta educativa beneficie al mayor número de panameños (as), en el logro de una educación para las grandes mayorías, con miras a superar rasgos ancestrales de marginación y discriminación social. 2. Elevar y mantener niveles de calidad en los aprendizajes, que aseguren a la ciudadanía, su participación activa en la toma de decisiones para resolver su propia problemática y obtener la satisfacción de sus necesidades, así como aportar al desarrollo socio económico del país.

3. Propiciar una real equidad de oportunidades, ampliando la cobertura escolar y los servicios educativos formales y no formales, que incluyan todos los grupos de las diferentes edades, enfatizando en las poblaciones metas: mujer, indígena, rural, urbano- marginal, discapacitados y menores de seis años.

Progreso hacia las metas de la EPT Logros generales de EPT y deficiencias:

Expansión del Programa AEPI, atención y educación de la primera infancia Información suministrada por la Dirección Nacional de Educación Inicial del MEDUCA, sostiene que en atención a esta importante Meta de EPT, desde la atención a la primera infancia se ha hecho un esfuerzo considerable en cubrir las necesidades de atención en los niños panameños menores de 5 años para que tengan acceso a la estimulación temprana, educación, salud, nutrición y afecto necesarios para su pleno desarrollo.

No obstante, aún hay brechas de desarrollo que se acentúan en aquellos niños entre los cero y seis años de edad que no reciben estímulos físicos y/o psicoemocionales de sus cuidadores o personas que los acompañan en su desarrollo inicial. Estas brechas son aún mayores cuando el entorno familiar se encuentra en condición de pobreza, toda vez que durante los primeros meses de vida; el desarrollo de los bebés depende también de la infraestructura del hogar donde viven, principalmente de la disponibilidad de agua potable y electricidad.

En cuanto a la normativa que sustenta la gestión institucional se encuentra el texto único de la Ley 47 de 1946 Orgánica de la Educación (2004) que en los siguientes artículos específicos: Artículo 94: la educación inicial brindará a la niñez la estimulación temprana, procurando el desarrollo óptimo de sus capacidades y ofreciendo una atención integral, de manera que garantice niveles favorables de salud (bienestar social, físico y psicológico), desde su nacimiento hasta los cinco (5) años de edad. La educación inicial es gratuita, obligatoria de cuatro (4) a cinco (5) años y será impartida en centros especializados oficiales o particulares.

El estado fomentará y orientará la ampliación y desarrollo de este nivel, mejorará las condiciones de nutrición y la salud de los menores, igualmente promoverá la participación activa de los padres y madres en las tareas docentes.

Artículo 95: la educación inicial atenderá al niño de manera integral fundamentalmente, y permitirá detectar a los niños que necesiten atención especial. Contará con la participación de la familia, el Ministerio de Salud, el Ministerio de Educación, así como de otros sectores afines. Artículo 96: el Ministerio de Educación reglamentará los requisitos que deben cumplir los centros especializados en educación inicial, oficiales o particulares, en materia de locales, personal docente, especialistas, programas y acciones administrativas.

Artículo 97: la educación Inicial constará de las siguientes etapas:

- 1- Parvularia 1, comprende a los lactantes desde su nacimiento hasta los dos años de edad.
- 2- Parvularia 2 comprende a los maternas cuyas edades fluctúan entre los dos y cuatro años.
- 3- Parvularia 3, comprende a los preescolares de cuatro a cinco años, los cuales se incluyen como parte del primer nivel de enseñanza. EL Órgano Ejecutivo reglamentará la educación inicial considerando las características específicas de cada etapa para el logro de sus objetivos. Los sectores que están proporcionando activamente atención de la primera infancia en nuestro países el Ministerio de Educación a través de la Dirección Nacional de Educación Inicial, los Centros de Orientación Infantil y Familiar Institucionales, Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), Cruz Roja. Todos estos sectores brindan educación, protección, albergue y atención integral, alimentación, estimulación temprana a niños de escasos recursos y riesgo social, estos sectores se complementan ya todos juntos ofrecen un servicio articulado de atención efectiva a la primera infancia.
- 4- Los grupos de niños que están en mayor riesgo de exclusión de la atención a la primera infancia son los que residen en áreas vulnerables de extrema pobreza como indígena y rural. Una de las barreras existentes es que si bien el Estado se obliga a dar atención a la niñez en estas edades, no se exige que los padres envíen a sus hijos a la escuela, por lo que se deja en sus manos la decisión de que sean incorporados al preescolar.

Entre los esfuerzos para llegar a estos grupos de niños vulnerables, se está desarrollando la plataforma de protección social a personas en situación de pobreza, vulnerabilidad, y o riesgo social suministrando servicios en forma de asistencia social, educación, prevención promoción y protección, destinados a dar acceso y restaurar y preservar el derecho a los grupos de población vulnerables a los derechos humanos y al desarrollo.

Uno de los logros importantes ha sido la sanción del Decreto Ejecutivo N° 108 de 6 de febrero de 2014 que adopta la Ruta de Atención Integral a la Primera Infancia (PAIPI) y se crea el Consejo Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia. Panamá ha impulsado un política pública desde 2009, para lograr que los niños y niñas panameños de 5 años, puedan acceder a la estimulación temprana, educación, salud, nutrición y afecto necesario para su pleno desarrollo. Se ha implementado como política social, invertir en los niños de 0 a 6 años brindándoles afecto, protección, educación, salud y estimulación lo cual es una estrategia para combatir la pobreza y la desigualdad.

Uno de los desafíos es lograr la implementación de la Ruta de Atención Integral a la Primera Infancia ya que se requiere del apoyo y liderazgo de un conjunto de 17 instituciones entre ellas el Ministerio de Salud, Ministerio de Educación, Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), Caja de Seguro Social, Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE), la Secretaría Nacional de Niñez y Familia (SENNIAF) y el Tribunal Electoral. Entre las buenas prácticas que han tenido éxito en el aumento de la calidad en la Atención y Educación de la Primera Infancia es la prioridad de los recursos financieros y presupuestarios para asegurar que todos los niños y niñas panameños cuenten con su inscripción de nacimiento, tengan acceso a sus controles de crecimiento y desarrollo, cuenten con una adecuada nutrición, puedan asistir a centros de desarrollo infantil y preescolar y crezcan en un entorno familiar y comunitario que los ame y los proteja.

Entre las estrategias específicas puestas en marcha por instituciones se mencionan: Ministerio de Educación, liderando la creación del primer currículo oficial orientado a la educación de los niños y niñas desde el nacimiento hasta los 3 años, el funcionamiento de programas no formales como los Centros Familiares y

Comunitarios de Educación Inicial (CEFACEI), Centros de Educación Inicial Comunitarios (CEIC) y Educación Inicial en el Hogar (EIH) los cuales ofrecen atención a los niños y niñas que viven en comunidades urbano marginales, rurales e indígenas donde no existe un jardín de infancia para darles respuesta educativa a estos niños que viven en éstas áreas, la educación preescolar formal ofrecida en las dependencias oficiales y particulares a nivel nacional estimulando el desarrollo óptimo de las capacidades físicas, emocionales y mentales de los niños de 4 y 5 años. Documentos internacionales como el Informe del 2013, “Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la Calidad para Todos” y el Informe “Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Hacia la Educación de Calidad para Todos al 2015 de la UNESCO 2013; con relación a este importante objetivo, destaca que Panamá está clasificado como uno de los países que ha alcanzado (o casi ha alcanzado) esta meta de por lo menos un setenta por ciento (70%) en la tasa de escolarización de la enseñanza pre escolar antes que finalice el 2015. Educación Intercultural Bilingüe (EIB) A nivel nacional se cuenta con 1166 Centro de Educación de Familiares y Comunitarios de Educación Inicial CEFACEI, 450 Educación Inicial en el Hogar (EIH) y 120 Centros de Educación Inicial Comunitarios (CEIC), de los cuales un total de 628 programas no formales (CEFACEI, EIH y CEIC) atienden a la niñez de Primera Infancia en las Regiones comarcales indígena del país.

Existe un valioso esfuerzo de Educación Inicial, no formal, dentro en MEDUCA, pero esta no cubre toda la población Nacional, sobre todo en las áreas indígenas de difícil acceso, Cabe subrayar que la atención educativa en cuestión no están diseñadas con el enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe, aprobada mediante la ley 88 de 2010 que ampara la EIB para todas las poblaciones indígenas, pero ésta no ha sido debidamente reglamentada. 3.2 Universalizar la Educación Primaria/ Básica (EBG) Como sustento jurídico para la atención de esta importante Meta de Educación para Todos (EPT), la Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación con las adiciones y modificaciones introducidas en el Texto Único del 2004 sostiene lo siguiente:

-Artículo 1. La Educación es un derecho y un deber de la persona humana, sin distinción de edad, etnia, sexo, religión, posición económica, social o ideas políticas. Corresponde la Estado el deber de organizar y dirigir el servicio público de

la educación, a fin de garantizar la eficiencia y efectividad del sistema educativo nacional, que comprende tanto la educación oficial, impartida por las dependencias oficiales, como la educación particular, impartida por personas o entidades privadas. Panamá está muy cerca de alcanzar el objetivo del milenio referido a la educación primaria universal para todos los niños en edad escolar ya que en el año 1990 la matrícula neta era de 91.5% y a partir del año escolar 2005, prácticamente se alcanzó la cobertura completa en Educación primaria.

La política que se ha utilizado por parte de MEDUCA, es brindar nuevas estrategias educativas en las áreas de difícil acceso, nombrar docentes para atender varios grados con diferentes edades y en escuelas pequeñas e innovar con metodología activas que puedan atender las necesidades que requiere la población. Entre ellas, Las Escuelas con docentes multigrados (área de difícil acceso, rural Escuela Primaria Acelerada (EPA), con dos o más años sobre edad para el grado que debieran estar, o que han abandonado sus estudios o no han ingresado tarde al subsistema regular. Programa de Acción Directa del Proyecto para la Erradicación del Trabajo Infantil.

Se atiende estudiantes en tutoría en grupos diferentes grados en los centros educativos. Las tutorías están bajo la responsabilidad de un docente y se le dota de material didáctico, así mismo, se ofrece almuerzo por la jornada extendida. Programa Tele básica, tiene como finalidad formar estudiantes para proseguir a la Educación Media, utilizando como medios de enseñanza, la Televisión, DVD y disco compacto (CD) con clases televisadas en un área urbana marginal y de áreas apartadas. Premedia Multigrado, es una estrategia innovadora que brinda la oportunidad de continuar estudios de Premedia a estudiantes que viven en áreas de difícil acceso en guías auto instruccionales.

Dentro de las acciones que permiten concretizar las oportunidades de aprendizaje significativo tenemos el actuar del docente quien en colaboración con el docente de educación especial ofrece atención de calidad y mejores oportunidades educativas a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad. A partir del último quinquenio 2009- 2014 el gobierno nacional, beneficia a los estudiantes panameños de EBG y EM con un incentivo

económico, denominado las becas universales, dotación de materiales didácticos, libros, mochilas, computadoras e internet lo cual incidió favorablemente en el incremento de la cobertura y la retención escolar. Al respecto de la escolarización en la enseñanza primaria de por lo menos de noventa y cinco por ciento (95%) de los niños antes de que finalice el 2015, se observa que Panamá ha alcanzado (o casi ha alcanzado) esta meta, logro reconocido en documentos internacionales de la UNESCO (UNESCO 2013).

Educación Intercultural Bilingüe En efecto, Si está consagrado el derecho a la educación en la legislación y constitución nacional, es gratuita, obligatoria y universal, si se considera el principio de la no discriminación pero en la práctica todavía se observa fuerte grado de discriminación, desigualdades, marginación, exclusión y una marcada barrera cultural y lingüística hacia las poblaciones indígenas así como en lo laboral, económico, en lo social cultural y la educación.

Desafíos en la Educación Indigenista:

Para asegurar el acceso y se complete exitosamente la educación primaria en el caso de las poblaciones indígenas se debe cumplir:

- El Plan Nacional de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) promulgado por el gobierno nacional en el 2005.

- El Foro compromiso social por la educación 2006,

- El modelo curricular de EIB

- La oficialización e Institucionalización de la EIB mediante decreto ejecutivo 274 del 31 de agosto de 2007

- La enseñanza de la lengua materna y el español como segunda lengua, mediante decreto ejecutivo 687 del 23 de diciembre de 2008 que implementa y desarrolla la Educación Bilingüe Intercultural en los pueblos y comunidades indígenas de Panamá con énfasis en la enseñanza de la lectoescritura de la lengua materna y espiritualidad de los pueblos indígenas de Panamá.

- Garantizar la aplicación de la Ley 88 del 22 de noviembre de 2010 que reconoce las lenguas y los alfabetos de los pueblos indígenas de Panamá y Dicta Norma para la Educación Intercultural Bilingüe. Diseño y elaboración de programas de estudios contextualizados elaboración de materiales educativos bilingüe contextualizados, la competencia lingüística y cultural y nombramiento de docentes,

así como referencia también es importantes mencionar los siguientes programas que tienen impacto en la educación de las poblaciones originarias a nivel nacional del Programa de Red de Oportunidades, con alto impacto e incidencia educativa en retención y permanencia de la población escolar indígenas, Erradicación del trabajo infantil a través del programa.

Mantener el programa de Becas Universal, Bono Escolares, Erradicación del trabajo infantil. Ampliación de la oferta educativa de la Premedia Multigrado, Premedia y Media completa en área de difícil acceso, Escuela de Excelencia, infraestructuras escolares dormitorios para docentes.

-Ampliar la cobertura de programas no formales en las comunidades rurales indígenas del país y demás áreas urbanos marginales que la requieran -Examinar la viabilidad del enfoque intercultural Bilingüe en los programas de atención de la Primera infancia según lo contempla la Ley 88 de 2010 21

- Contextualizar los programas de Educación Inicial para las áreas indígenas Embera, Ngäbe Búgle, Wounaan y Guna Yala .

-Capacitación de docentes en el manejo de programas de educación Inicial contextualizados con el enfoque EIB.

-Contar con estrategias institucionales para incrementar la integración de la comunidad, docentes y las estructuras comarcales de educación.

-Fortalecer el empoderamiento de los temas educativos en los congresos comarcales.

Educación Especial desde el año 2007, como parte de los programas y políticas establecidas en el Ministerio de Educación, se impulsó la política de atención a las Necesidades Educativas Especiales en los centros educativos del país. El Ministerio de Educación como ente que regula la educación en el país, asumió el liderazgo para poner en marcha un proceso de sensibilización a docentes, que conlleve a estrategias didácticas y pedagógicas en las aulas de clases. Con el tema de Educación Inclusiva, se fortalecen los conocimientos de los educadores del sistema regular, mediante capacitaciones que le permitan identificar los elementos para la elaboración del perfil positivo del estudiante y estarán en condiciones para ofrecer atención a la diversidad de acuerdo a las características de la población escolar del país.

En este contexto, se desarrolló con la participación de docentes de varias regiones educativas, la adaptación del Índice de Inclusión, que permitió el desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas para identificar sus fortalezas y debilidades como centro educativo inclusivo. Dentro de las acciones que permiten concretizar las oportunidades de aprendizaje significativo tenemos el actuar del docente quien en colaboración con el docente de educación especial ofrece atención de calidad y mejores oportunidades educativas a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad.

En el año 2008 se realizaron jornadas de sensibilización y capacitación a padres y madres de familia, Proyectos de Concursos para Escuelas oficiales y particulares que promueven buenas prácticas y experiencias escolares inclusivistas, sensibilización a docentes en educación inclusiva para atender a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Como parte de los objetivos de la Educación Inclusiva está la de ofrecer a la población escolar con Necesidades Educativas Especiales una educación de calidad en equidad e igualdad de oportunidades.

Para atender la diversidad estudiantil se gestiona el nombramiento de docentes de educación especial y profesionales de diversas disciplinas como psicólogos, trabajadores sociales, fonoaudiólogos, especialistas en dificultades de aprendizaje y psicopedagogos. Estos profesionales conforman el Servicio de Apoyo Educativo (SAE) que ofrecen apoyos necesarios a la población con necesidades educativas especiales. Durante el año 2010, se distribuyó a los docentes de educación especial los docentes de grado y personal técnico una colección de 900 cartillas en las temáticas de: Enseñanza Individualizada, Adecuaciones Curriculares, Orientación y Tutoría, impresión y distribución de 500 libros titulados “Los Problemas de Disciplina en las Escuelas: Manual Para Docentes” y “Autismo Infantil”, se realizó la traducción de las cartillas para dos (2) de los diferentes grupos originarios. Se realizó la impresión y distribución de agendas, folletos, calendarios de escritorio, afiches y libros sobre la educación inclusiva al personal técnico del SAE (Servicio de Apoyo Educativo) de las diferentes regiones educativas Red Intergubernamental de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (donación de RIINEE); el “Concurso de Buenas Prácticas en Educación

Inclusiva de Alumnos con Necesidades Educativas”, con el apoyo de diferentes organismos y entidades gubernamentales: como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el MEDUCA y la FUNDACIÓN MAPFRE y además se realizó el Concurso Intersectorial “Exprésate” de la OEI, MEDUCA-UDELAS-INAC-SENADIS-IPHE.

Desafíos en La Universalización de la Educación Básica

-Ampliar la cobertura del Preescolar en Áreas Rurales Indígenas -Incrementar las ofertas de educación (No Formal) para niños en riesgo Social (7 a 15 años).

-Desarrollar en los estudiantes la Comprensión Lectora a través de los círculos de lectura. -Continuar atendiendo las necesidades de la Premedia.

-Elevar la calidad de los aprendizajes.

-Dar seguimiento a través de la supervisión a los programas y estrategias que se pongan en práctica en el sistema educativo. -Habilitar a los estudiantes en la comprensión Lógica Matemática

- Incrementar la convivencia escolar y la cultura de paz desde la pedagogía en derechos humanos.

-Sistematizar, dar seguimiento y fortalecer las experiencias de Escuelas Modelo. -Disminuir la sobre edad del 33% al 15%.

CONSIDERACIONES FINALES

A continuación se plantean algunas premisas que deben considerarse cuando se trabaja con los valores, en el contexto del eje transversal estas son las siguientes:

1.- La Transversalidad proporciona el puente de unión entre lo científico y lo cotidiano, a condición de proponer como finalidad las temáticas que plantean y como medios de materias curriculares, las cuales cobran así la calidad de instrumentos cuyo uso y dominio conduce a obtener unos resultados claramente perceptibles

2.- La educación en valores vista como eje transversal en el currículo básico nacional es una educación no planeada en forma esporádica, ocupando determinados espacios o tiempos concretos de la vida escolar, o impartida como área independiente, por docentes, sino como algo que debe integrarse e impregnar toda la actividad escolar, todos los procesos de aprendizaje y todas las áreas, es decir una educación convertida en un ejercicio de responsabilidad compartida que deben asumir todos los docentes. De ahí su carácter transversal debe estar presentes en todos los ciclos de la educación desde preescolar hasta la educación superior.

3.- El eje transversal valores viene a convertirse en un macro valor dentro del currículo, va a posibilitar que en su desarrollo no haya exclusión en ninguno de los ejes transversales respecto a otros, sino que todos puedan vertebrarse en un eje común.

4.- Tanto el eje transversal valores como todos los ejes, no son añadidos, ni algo que se plantea en paralelo al currículo y que debe integrarse punto por punto, en el diseño de las áreas, sino que constituye un proyecto global que redimensiona las áreas y a su vez, a todo el proyecto educativo de la institución. Los ejes

transversales responden al desafío de un plan de acción educativo que hoy la sociedad demanda y debe traducirse en el reto del desarrollo humanista, es decir dotar de contenido humanista a la globalidad del proyecto educativo.

5.- La transversalidad dentro del currículo, se considera como algo que pertenece al esqueleto del C.B.N, es decir, entra a formar parte de éste en el mismo nivel y con la misma importancia de los objetivos generales de la etapa o de los objetivos y contenidos de las áreas, incluso, es importante considerar la transversalidad como algo integrado en todos los objetivos y en todos los contenidos, de esta manera los redimensiona y los trasciende.

6.- Pueden actuar como elementos aglutinadores del conocimiento científico, bien como parte de sistemas extradisciplinarios que permitan la creación de invariantes culturales o bien pueden actuar como ejes organizadores de un currículum disciplinar, otorgándole una dimensión sociológica y no meramente epistemológica a la cultura escolar, contribuyendo a superar así una vieja polémica disciplinariedad y globalización.

7.- Por reflejar gran parte de los problemas que aquejan actualmente a la humanidad en general, y al entorno social del alumnado en particular, estos contenidos tienen una gran funcionalidad educativa, pudiendo representar auténticos puentes entre el conocimiento científico y el vulgar, para la reconstrucción social de la cultura.

8.- Para su ejecución, exigen el socavamiento de la organización escolar tradicional, la necesarias fórmulas alternativas de organización del conocimiento de carácter global o inter o multidisciplinar, en las que los diferentes contenidos

muestren significados a través de sus mutuas interrelaciones, no evidenciables desde las disciplinas.

9.- En coherencia con los valores y actitudes que contienen estos temas, la organización escolar y las relaciones de comunicación en el aula han de diseñarse de forma democrática, contando con la participación de todos los sectores en todas las fases del proceso y creando un ambiente acorde con los valores que se pretende transmitir y el control del contenido oculto de los lenguajes simbólicos de la institución escolar.

10.- El énfasis en los procesos dialógicos y críticos en torno a los diferentes temas, dentro del respeto y la tolerancia por las opciones morales personales en su ética de máximos, permitiría alcanzar una ciudadanía autónoma, crítica, tolerante y solidaria con la humanidad y lo que, sin duda, contribuiría a la consolidación de una nueva ilustración, desde una tercera generación de la declaración de los Derechos Humanos.

11.- La dimensión global y compleja de sus contenidos ofrecería un marco para una educación más acorde con las características en que se producen actualmente los acontecimientos siconaturales a escala planetaria, reforzando así la base de un pensamiento mundialista, solidario y tolerante con la humanidad y con el planeta.

12.- La dimensión transversal del currículo plantea reflexiones que no son nuevas en el campo de la pedagogía, la didáctica o la filosofía, pero su particular aportación consiste en hacer explícitas una serie de aspiraciones de cambio en la práctica educativa y en el perfil del futuro ciudadano que los constantes cambios producidos en la sociedad reclaman, tanto en el ámbito teórico como práctico.

13.- Durante mucho tiempo las instituciones educativas se han limitado a transmitir saberes científicos o técnicos que los ciudadanos necesitan para desempeñar las funciones demandadas por la sociedad, sin embargo en la actualidad, los cambios se están produciendo en el mundo de la ciencia que ha dejado de alentar la ilusión de poseer verdades absolutas y una neutralidad discutible, cuestionada por una visión holística de la realidad impone un nuevo enfoque curricular en el que la dimensión transversal constituye una de sus mejores innovaciones encaminadas a corregir algunas fallas adquiridas de la cultura tradicional.

Una de las cuales ha sido que este tipo de enseñanza tradicional no prepara al alumnado para convertirse en ciudadanos para la vida en una sociedad democrática, al no permitirles el acceso de conocimientos precisos sobre la problemática social del momento, desarrollar su propia autonomía moral, construir su propio conocimiento y participar en la solución de los problemas que afectan a la sociedad y especialmente el ámbito donde esta inmerso. Es por eso que las instituciones educativas no deben permanecer al margen de las corrientes nuevas que imperan el campo de la filosofía de la ciencia, según las cuales las teorías científicas no serían sino modelos explicativos.

14.- Un campo crucial para el ejercicio de la educación valores y moral es el relacionado con el clima moral de la institución educativa, tanto en la actividad académica convencional, como en la elaboración y vigencia del Proyecto Educativo Institucional PEI, de las autoridades Escolares, y de todos los espacios y mecanismos de participación de la comunidad educativa, los espacios de formulación de intereses, de los compromisos.

15.- A través de mensajes implícitos y explícitos, la escuela logra en sus alumnos ciertos aprendizajes y comportamientos planificados y no planificados, currículo oculto que es la cortina de fondo en el que se van configurando unos significados y valores de los cuales el grupo de profesores y alumnos no son plenamente conscientes.

16.- Si la escuela en su conjunto educa, el maestro con sus actuaciones también lo hace. Muchos de ellos se convierten en modelos para los estudiantes, otros al contrario despiertan un claro rechazo. Esta selección que hacen los alumnos de sus profesores es una de las razones que debe llevar a reflexionar al docente sobre su papel como educador. Se educa no solo con el discurso, también con la forma en que este se exprese, con el tono, con la vitalidad o el desgano, con los énfasis y las declinaciones, con los ademanes y gestos, en fin con todo lo que se hace y se deja de hacer.

Los estudiantes se convierten así en los primeros jueces de sus profesores, cuestionando su coherencia entre la teoría y la práctica y entre sus diferentes formas de expresión. Un profesor que en su discurso hable de compromiso cuando nunca tiene tiempo para sus alumnos, o que constantemente llame la atención sobre la importancia de obrar con criterio propio cuando siempre se le ve doblegado frente a su superior, pondrá a tambalear cualquier propuesta de educación moral por más cuidado que se halla tenido en su elaboración. “ El estudiante recibirá mensajes contradictorios en caso de que un profesor dedicado a enseñar la dignidad humana, siguiese utilizando en su lenguaje los prejuicios raciales, los estereotipos acerca de determinados grupos culturales, los lugares comunes acerca de la inferioridad o incapacidad de autonomía de la mujer etc.”.

Puntualizando, se considera que esta realidad deberá llevar al docente a reflexionar sobre su propia formación moral, sobre sus actitudes, comportamientos y prácticas que afectan directamente la labor educativa, participando de ese modo en el mismo proceso de formación moral de los alumnos, haciéndose consciente de la necesidad de ser cada día una mejor persona, digna de credibilidad y en quien sus alumnos puedan depositar su confianza. En palabras de Angelo Papacchini diríamos que “el maestro debería enfrentar con su ejemplo y práctica diaria las influencias negativas del medio en el que se desenvuelve el estudiante, y la escuela debería funcionar como un laboratorio para aprender, experimentar y construir una comunidad distinta”.

Lo ético para una concepción deontológica debe entenderse independientemente de los ideales de realización o de perfección que puedan defender o buscar los individuos particulares. Lo ético debe expresarse en términos de deberes que posibiliten que todos los seres humanos sean respetados y considerados como iguales. Para la consecución del respeto de lo "humano" tanto Kant, Rawls, como el mismo Kohlberg, proponen un procedimiento que al ser aplicado permitiría en todas las decisiones contemplar los aspectos que podrían afectar la dignidad y las "más humanas" características del ser humano.

El procedimiento de decisión moral se garantiza partiendo de una serie de Principios universales que asumirían la función de criterio de evaluación de todas las decisiones que se ejerzan en contextos particulares. El considerar al hombre como un fin en sí mismo al que debe asegurársele su libertad, la igualdad y las condiciones mínimas de existencia, tiene un valor de Principio del que se partiría para evaluar las acciones, o decisiones que afecten de alguna manera al ser humano.

RECOMENDACIONES

En razón de la investigación realizada se observan algunas dificultades que están presentes en el desarrollo de los ejes transversales.

1.- Los ejes transversales no deben verse parcelados sino globalizados. De esta manera se garantiza que sean ejecutados en cada una de las competencias conceptuales y procedimentales desarrollando el componente actitudinal.

2.- La escuela debe comprometerse y asumir de una forma dinámica la aplicación o la puesta en práctica de los ejes transversales.

3.- La formación del personal docente en la transversalidad, se hace necesario, los docentes deben poseer las estrategias metodológicas para abordar estos temas, los conocimientos básicos y mínimos suficientes como para que puedan definir los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación, ya que de ellos depende el currículo que hay que diseñar.

4.- La participación de la comunidad educativa dentro de la escuela y la escuela en la comunidad educativa se hace necesaria. Esto quiere decir la priorización de objetivos, realización de acciones comunitarias, creación de ambientes facilitadores de ciertas actitudes y conductas, formación continua de padres y profesores, estos son una fuente de recursos que hay que utilizar en el trabajo y en unos casos preocupa su existencia, en otros no se utilizan y a veces no se sabe como hacerlos. Salvar esta situación debe suponer un esfuerzo que vale la pena realizar.

5.- Se debe llegar a un acuerdo con referencia a la evaluación y definir criterios de cómo evaluar actitudes y comportamientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alasdair MacIntyre, (1997) **Tres Versiones Rivales de la Ética**. Madrid. Alianza Editorial.
- Bolívar, A. (1.995). **La Evaluación de Valores y Actitudes**. Madrid, Alauda Anaya.
- Bungen, M. (1989).**Mente y Sociedad. Ensayos Irritantes**. Madrid, Alianza Editorial.
- Bravo de Nava, E. (1.999). **Algunas consideraciones sobre transversalidad curricular**. Mimiografiado. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- Camps, V. (1.999). **Coordinación de Historia de la Ética**. Madrid, Crítica. Volumen 2.
- Carbonell, J (1994): **La invención de lo clásico**, Cuadernos de Pedagogía, nº 227,julio-Agosto, Barcelona.
- Carretero, M. (2000). **Introducción a la Psicología Cognitiva**. Argentina, Aique
- Cortina, Adela, (1.996). **El quehacer ético. Guía para la Educación Moral**. Madrid. Santillana.
- Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana. Dirección General Sectorial de Educación Básica, Media Diversificada y Profesional. Editorial Anaya, 1999.
- DBC (1989): **Diseño Curricular Base**, Ministerio de Educación, Madrid.
- Fereira, E (2.002). **Desarrollo Moral y Formación del Carácter**. Mimiografiado. Universidad del Zulia. Maracaibo
- Fernández, B. (1992), **La Ilusión del Método**. Barcelona. Crítica.
- Flores Ochoa, R. **V Reunión Nacional de Currículo. Escenarios para la Universidad del Siglo XXI. Conferencia Currículo y Pedagogía. Nuevas Tendencias**
- García,D.(2001), **Estudio de Orientación Educativa. Una Experiencia de Orientación en la Universidad**. Valencia.
- Gavidia, Valentín (2.000). **Valores y temas transversales en el Currículo. La construcción del concepto de transversalidad**. Barcelona, Graú
- Gimeno, S. (1998). **El currículo una reflexión sobre la práctica**. Madrid, Morata
- González, M. (2000). **Valores y temas transversales en el currículo. Hacia un sistema de valores básicos compartidos en el PEC**. Barcelona, Graú

- Habermas, J. (1971) **La necesidad de Revisión de la Izquierda**, Tecnos.
- Kohlberg, L. (1992). **La psicología del desarrollo moral**. Bilbao: Dedeé de Crouwer.
- Leff, E. (2000). **La complejidad ambiental**. Siglo veintiuno editores S.A.
- Lucini, F. (1994). **Temas transversales y educación en valores**. Madrid, Alauda Anaya.
- Ley Orgánica de Educación y su Reglamento.
- Marcos, A. (2000). **Hacia una filosofía de la Ciencia Amplia**. Madrid, Tecnos
- Marinoff, L. (2001). **Más Platón y menos Prozac**. Barcelona, B, S.A.
- Martínez, M. y Puig, J.M. (1996). **Perspectiva teórica y de investigación en la educación en valores. Educación y organización de Estados Iberoamericanos OEI**, Barcelona.
- Méndez, P y Ramírez, T. (2000) **La investigación Documental y Bibliográfica**. Venezuela. Fondo Editorial U.C.V
- Ministerio de Educación. (1997). **Currículo Básico Nacional (CNB) Nivel de Educación Básica. Dirección General Sectorial de Educación Preescolar, Básica y Media Diversificada y Profesional**. Caracas.
- Moreno, M (1993): **Los temas transversales: Una enseñanza mirando hacia delante**, en **Los temas transversales: Claves de la formación integral**, Editorial Santillana, Madrid.
- Onetto, F. (2001). **Con los Valores ¿ Quién se anima?**. Buenos aires, Nuevos Enfoques
- Palos, J. (2000). **Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículo**. Barcelona, Horsori.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1992). **Desarrollo Humano**. Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill.
- Piaget, J. (1983). **El criterio moral en el niño**. Barcelona: Fontana
- Programas de la Primera y Segunda Etapa de Educación Básica. Ministerio de Educación. 1999
- Rawls, J. (1974). **Teoría de la Justicia**. Barcelona, B.S.A.

- RG (1997): **Réaffirmer l'école**, Rapport du Groupe de Travail sur la Réforme du curriculum, Ministerio de Educación, Gobierno de Québec.
- Rodriguez Rojo, M. (1995): **La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal**, Editorial Oikos-Tau, Barcelona .
- Sacristán, G. y Gómez, A.I. (1995). **Comprender y transformar la enseñanza**. (4ta ed). Ediciones Morata.
- Sánchez Torrado, S. (1998). **Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una Educación en Valores**. Madrid, Desde de Brouwer. S.A.
- Stenhouse, L. (1997): **Cultura y educación**, MCEP, Sevilla.
- Vygotsky, L. (1978) **Mind in society. The development of higher psychological processes**. Harvard University. Barcelona, 1979.
- Yus, Rafael, R (2002). **Valores escolares y Educación para la ciudadanía. Temas transversales y Educación en Valores la educación del siglo XXI**. Barcelona, Laboratorio Educativo.