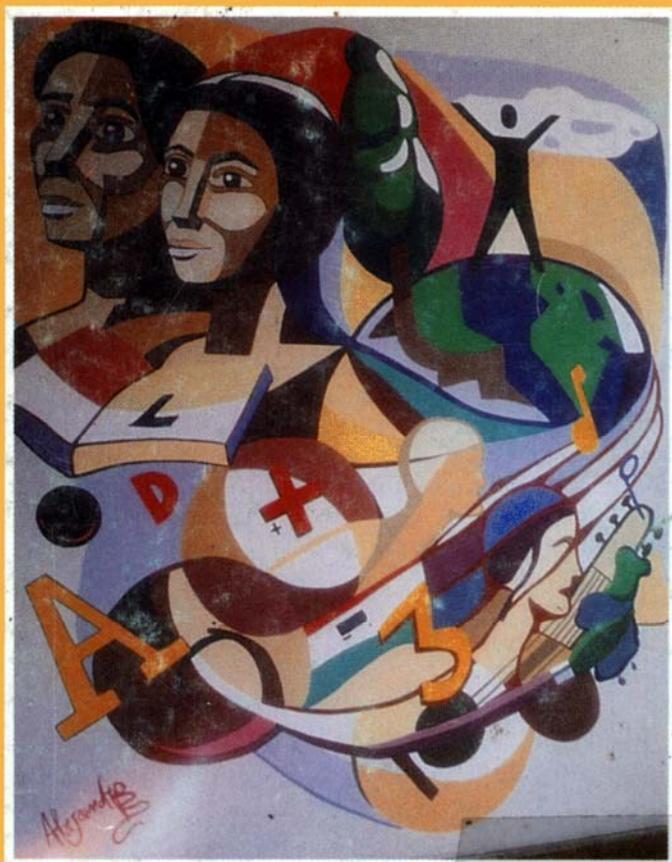




UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

HORIZONTES EDUCACIONALES



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

FACULTAD DE EDUCACION
Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE
CIENCIAS DE LA EDUCACION

CHILLAN - CHILE

S
370.983
H782
v.2:no2(1996)

- FILOSOFIA DE LOS OBJETIVOS TRANSVERSALES EN EL CONTEXTO DEL DECRETO 40. SR. JESUS GONZALEZ LOPEZ
- ¿QUE SIGNIFICA PARA LA SOCIEDAD CHILENA LA REFORMA EDUCACIONAL? SRA. MARIA ISABEL CASANOVA FIGUEROA
- EL SECTOR DE ESTUDIOS DE EDUCACION TECNOLÓGICA A PARTIR DE UN CURRÍCULO INTEGRADO SR. DAVID RIVERA PARRA
- IMPORTANCIA DE LOS VALORES EN LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES. SR.TA. GLORIA GOMEZ VERA
- ANTROPOLOGIA SOCIO CULTURAL APLICADA A LA EDUCACION PARVULARIA. SRA. LUCIA NAVARRÉTE TRONCOSO
- NATURALEZA EMOCIONAL Y VALORICA DEL JOVEN POBRE. SR. CLAUDIO PARRA ALVAREZ
- EL SECTOR DE APRENDIZAJE DE LAS MATEMATICAS EN LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS PARA EL PRIMER Y SEGUNDO AÑO DE LA EDUCACION GENERAL BASICA. SR. MARIO CASTILLO PEÑAILILLO
- EDUCACION RURAL Y FORMACION DE PROFESORES. SR.TA. MARIA ELENA CORREA ZAMORA
- HACIA UNA RESPUESTA POR LA PREGUNTA DEL SER DEL HOMBRE. SR. ENRIQUE BLANCO HADI

HORIZONTES EDUCACIONALES
UNIVERSIDAD DEL BIO-BIO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPTO. DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CHILLAN-CHILE

HORIZONTE EDUCACIONALES

I. 2, N^o2, 1996 VIII Región, Chillan Chile



Representante Legal

- Sr. Roberto Goycoolea Infante (Rector)

Director

- Sr. Claudio H. Parra Alvarez

Consejo Editorial

- Srta. María Elena Correa Z.

- Sr. Claudio Parra Alvarez

- Sr. Mario Castillo Peñailillo

Colaboración especial del señor Jesús González López, Rector de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Dirección Postal

Casilla 447

Universidad del Bío - Bío

Chillan

Publicación Anual Derechos Reservados

Inscripción ISSN 0717-2141 **Se Solicita**

Canje

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1. FILOSOFÍA DE LOS OBJETIVOS TRANSVERSALES EN EL CONTEXTO DEL DECRETO 40. SR. JESÚS GONZÁLEZ LÓPEZ
2. IMPORTANCIA DE LOS VALORES EN LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES. SR.TA. GLORIA GÓMEZ VERA
3. EL SECTOR DE APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS PARA EL PRIMER Y SEGUNDO AÑO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA. SR. MARIO CASTILLO PEÑAILILLO
4. ¿QUE SIGNIFICA PARA LA SOCIEDAD CHILENA LA REFORMA EDUCACIONAL? SRA. MARÍA ISABEL CASANOVA FIGUEROA
5. ANTROPOLOGÍA SOCIO CULTURAL APLICADA A LA EDUCACIÓN PARVULARIA. SRA. LUCIA NAVARRETE TRONCOSO
6. EDUCACIÓN RURAL Y FORMACIÓN DE PROFESORES. SR.TA. MARÍA ELENA CORREA ZAMORA 'X'
7. EL SECTOR DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA A PARTIR DE UN CURRÍCULUM INTEGRADO. SR. DAVID RIVERA PARRA
8. NATURALEZA EMOCIONAL Y VALORICA DEL JOVEN POBRE. SR. CLAUDIO PARRA ALVAREZ
9. HACIA UNA RESPUESTA POR LA PREGUNTA DEL SER DEL HOMBRE. SR. ENRIQUE BLANCO HADI

**SEGUNDO NUMERO DE LA REVISTA HORIZONTES
EDUCACIONALES**

En el análisis filosófico del trasfondo de la Reforma Educacional se observa claramente la intención de reforzar la formación de valores en la educación. Y muy especialmente, en la Educación General Básica.

Por esta razón, la gran mayoría de los artículos está dedicada a la discusión de los objetivos transversales incorporados en los Planes y Programas de este tramo de la educación chilena.

En este contexto se inician estos artículos con el tema "Filosofía de los objetivos transversales...", del Doctor en Filosofía y actual Rector de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Sr. Jesús González López, quien ha accedido gentilmente a colaborar con esta Revista, el que nos invita a reflexionar sobre la importante tarea que tiene el futuro profesional de la Educación para formar hombres integrales, amantes de la ciencia, de las nuevas tecnologías, del arte, pero por sobre todo un ser moral-mente capacitado para resolver los problemas personales y de la nación con honestidad y basados fundamentalmente en una ética y moral fuertemente afianzada desde los albores escolares.

LA DIRECCIÓN

EDITORIAL

El estudio de las Humanidades parece no ser hoy el núcleo central de la reflexión del hombre medio actual. ¿Por qué? Lo «propiamente humano», es decir, las Humanidades, ocupan un lugar muy secundario en la sumatoria de los quehaceres sucesivos realizados por el hombre contemporáneo. Se confunden los hechos, las ideas, los sentimientos y las cosas. Todo anhela y parece apuntar al arcano mundo del ser de la educación, pero lamentablemente no es así. Esta queda literalmente incólume a pesar del esfuerzo denodado de muchos, sencillamente porque no saben pensar, porque piensan que filosofar acerca del gran secreto del problema educativo consiste única y exclusivamente en «hablar y hablar». ¿No piensan algunos que el ser de la educación, por ejemplo, son la suma de sus normas y, en último término, el conjunto de actividades académicas, medio burocráticas, que se cree propenden al mejoramiento de la calidad de la educación? Mejorar la educación, perfeccionarla, es y será siempre mejorar y perfeccionar el «ser del hombre» de ahí que el punto de partida de cualquier reflexión que se realice en tomo a la educación y sus problemas debe responder primero y antes que nada a la siguiente interrogante: ¿Qué es el hombre?

El segundo número de «Horizontes Educativos», confirma, una vez más, este hecho: Hombre y Educación, integrados conforman el nudo gordiano de nuestras intelectuales preocupaciones. De aquí que los trabajos seleccionados incorporados a la presente publicación, provienen de las más humanas de todas las ciencias: filosofía, antropología, axiología, tecnología, etc., etc. Esperamos que no falte esa dosis de «dolor» que extraña Nietzsche en los intelectuales de su época, para estar liberados del pecado del «filisteísmo».

CLAUDIO PARRA



Jesús González López
Doctoreen Filosofía
Doctor en Ciencias de. la Educación
Rector Universidad Metropolitana de
Cs. de la Educación
Fono 2392275
Santiago

**«FILOSOFÍA DE LOS
OBJETIVOS
TRANSVERSALES EN EL
CONTEXTO DEL
DECRETO 40»**

RESUMEN

Chile está siendo hoy testigo de una sustantiva Reforma Educacional, consecuencia natural de una definición política del Gobierno de declarar la Educación como el área prioritaria del Desarrollo Nacional.

En ese contexto, el Ministerio de Educación entrega a la Comunidad Educativa del país en el mes de enero del presente año el Documento eje de la puesta en marcha de la Reforma: Decreto 40: «Objetivos fundamentales y contenidos mínimos».

En el espíritu del Decreto 40 y dentro de la estructura de los «Objetivos Fundamentales» los «Objetivos Transversales» ocupan una función central y prioritaria, por cuanto apuntan a una formación valonea, que se debe instalar en el Curriculum Educacional como permeando todo el proceso formativo del educando.

No hay lugar a dudas que todo Curriculum Educativo debe estar ordenado a una formación integral de la persona, en cuanto sujeto estructurado de múltiples y riquísimas facetas, que deben ir siendo atendidas a través de todo el proceso educativo por las variadísimas actividades curriculares.

El Decreto 40 convoca a la Comunidad Educativa a explicitar una formación en valores que conduzca a la generación de actitudes de carácter personal y social en el alumno. Debe darse una estrecha concordancia entre los valores e ideales que propicie cada Proyecto Educativo con aquellos valores e ideales propios de la Comunidad Nacional y Regional, bajo una definida orientación de profundo respeto a la dignidad de la persona humana en su individual diversidad, la promoción de la sana convivencia entre las personas fundada en la verdad, la justicia y el amor y la participación activa en la generación de un clima escolar que favorezca una auténtica educación moral.

El Decreto 40 nos invita a entender la Educación como un Humanismo de la Trascendencia y a instalar en la Escuela y El Colegio una Pedagogía de los Valores hecha sistema, por cuanto sólo una comprometida vivencia de los valores por todos los integrantes de una Comunidad Educativa le imprime efectivo vigor a todo el quehacer pedagógico-curricular.

A partir de estas consideraciones preliminares se imponen tres articulaciones temáticas a nuestra reflexión:

1.- VALORES Y TRASCENDENCIA EN LA PERSPECTIVA DE UN HUMANISMO AXIOLOGICO

Es el filósofo de Maguncia, Fritz Joachim von Rintelen, ese gran apasionado por la reflexión acerca de los **valores**, quien afirma: "Esta es justamente la misión de la Filosofía: retornar a los valores en el mundo de los principios (...)"¹ La reflexión antropológica contemporánea reconoce que la conducta humana está marcadamente definida **por valoraciones**. La fisonomía de la realidad está en íntima dependencia del sistema de valores que rija en una sociedad, y, desde la perspectiva de los valores, se facilita la comprensión global del ser del hombre.

Rene Le Senne enfatizaba que "la única manera de conocer el valor es tratando de valer", es decir, "vivenciando" el valor. De ahí la importancia de una auténtica axiología, que indague el sentido y el valor de la existencia, para superar el peligro de los análisis fragmentarios e ideologizados acerca de la naturaleza humana. El esclarecimiento del problema de los **valores** se hace inevitable y urgente en la atmósfera cultural contemporánea, superficial y periférica, por cuanto los **valores auténticos** ejercen una función orientadora de la existencia personal y social del hombre hacia su destinación final y constituyen un elemento sustancial de integración totalizadora y plenificante de la persona humana. En el presente artículo, me propongo analizar la realidad de los **valores** en el marco de un personalismo humanista y cristiano, definido esencialmente por las características de espiritualidad, libertad y trascendencia de todo acto del ser humano. Una visión integradora de los valores nos con-

ducirá necesariamente a aquella tesis que sustenta con lucidez el profesor Agustín Basave Fernández del Valle en su magistral *Tratado de Metafísica. Teoría de la Habencia: "Los valores resultan inconcebibles si no están anclados en una realidad trascendente"*.² Si bien es cierto que los **valores** se configuran para el hombre en su existencia histórica, es decir, en lo concreto y tempóreo de su existir, ellos remiten esencialmente al sentido absoluto y último de todo afán humano, y ésto porque, como bien lo afirma el profesor Basave, *"la trascendencia supramundana es esencial a la existencia intramundana"*,³ Una consmovisión integral nos permite identificar el valor como fuerza espiritual realizadora y plenificante del ser del hombre, que, en reiterados actos de opciones libres frente a los valores, va conquistando su destino, tanto histórico como trascendente.

Todo existir humano en cuanto existir espiritual, requiere esencialmente de una razón fundante que le dé consistencia y sentido a todo el quehacer humano. Desde dicho fundamento, asume su auténtico perfil la empresa de ser hombre. Gastón Berger afirmaba: *"El valor tiene más realidad que la existencia; no se vive simplemente, sino que se vive por algo (-)"*⁴

La conducta humana está esencialmente determinada por valoraciones. Existir humanamente - a diferencia del simple existir de las cosas - involucra un fundamental compromiso de **descubrimiento de sentido** y una sustantiva necesidad de **valorar** y de valorarse, en medio de la rica constelación de **valores** que al hombre se le ofrecen a manera de dádiva.

RINTELEN VON, Fritz Joachim: *Filosofía del Espíritu Viviente en la Crisis de nuestro Tiempo*. En: *Crisis de Valores. Reflexión Interdisciplinaria desde América Latina*, Jesús González López, Editor, Educ. Quito. 1982, p. 103.

2. BASAVE FERNANDEZ DEL VALLE, Agustín: *Tratado de Metafísica. Teoría de la Habencia*, Edit. Limusa. México, 1982, p. 179. Op. Cit., p. 181.
3. Cfr. *"Metafísica y Humanismo"*, Actas del Segundo Congreso Mundial de Filosofía Cristiana, Edit. Asociación Católica Mexicana de Filosofía, Monterrey, México, 1989, IV tomo. BERGER, Gastón: *Recherches sur les conditions de la connaissance. Essai d'une théoretique puré*.
4. P.U.F., París, 1941, p. 92.

Existen unos que son valores supratemporales, que mantienen su vigencia a través del quehacer concreto y temporal del ser humano y que constituyen el principio fundante del hombre en cuanto sujeto histórico. No hay lugar a dudas de que existen postulados de valor, fundamentos valóneos que permanecen en medio del incesante cambio, valores de contenido trascendente que informan todo devenir histórico. El profesor Agustín Basave Fernández del Valle señala: "Los valores resultan inconcebibles si no están anclados en una realidad trascendente" ⁶ El mismo autor refuerza este pensamiento en ese otro pasaje ya citado, en el que señalaba que "la presencia supramundana" es esencial a la existencia intramundana" y en otro en que afirma que "la trascendencia del hombre acontece en la inmanencia vivencia!" ⁷ La reflexión antropológica en la óptica de un humanismo nuevo debe ser capaz de integrar lúcidamente la comprensión del hombre en situación espacio-temporal y la vigencia de los valores en su dimensión transhistórica. "Pero ¿puede nuestro pensamiento -se pregunta el filósofo alemán y padre del humanismo axiológico contemporáneo, Fritz Joachim von Rintelen- penetrar hasta allá? (...) Con esto nos enfrentamos al problema del sentido concreto de la existencia y del valor en su carácter absoluto, que es lo que buscan desesperadamente los hombres, para quienes todo es cuestionable. Nosotros, en la vida concreta y real, nos topamos a diario con lo valioso y lo positivo; pero, al mismo tiempo, por estar sujeto el hombre a la precariedad y a la limitación, también a diario está enfrentado a lo falto de sentido, negatividad que resulta para el hombre como una clarinada de alerta, como una llamada a la superación de los valores. La afirmación del contenido de valor trascendente frente al abismo de la nada ha sido, al mismo tiempo, en todo devenir histórico, fundamento de una humanidad culturalmente creadora. Evidentemente, hay en el fondo, una ley de orden que da valor, incluso a la misma realidad histórica de la existencia: de no ser así, una sociedad se desintegra, como lo observamos hoy (...)" ⁸ El peligro de la cultura contemporánea, caracte-

rizada por el vertido del cientismo y de la tecnocracia, con la exaltación absoluta de una racionalidad neutral, está en precipitar al hombre a un vacío de todo contenido de valor y llevar a la sociedad a una desintegración ética, a causa del gran distanciamiento que se ha ido produciendo entre los fines del hombre y los fines de las ciencias y de las técnicas. A raíz de su pretendida neutralidad, la ciencia y la técnica carecen de los fines y valores capaces de estructurar una auténtica praxis humana de solidez ética y, por tanto, ni ciencia ni técnica, por sí solas, podrían constituirse en conductoras del quehacer humano, el cual queda definido esencialmente por intencionalidades, por fines y por valores. Si por cultura se entiende esa capacidad actuante y creativa del hombre frente a la naturaleza, dicha actividad humana compromete al hombre todo: a su inteligencia, en cuanto está pronta para desentrañar los misterios de la naturaleza; a su afectividad, en cuanto aplica su fina sensibilidad a recoger esa dimensión de goce y agrado que la naturaleza le ofrece; y a su voluntad, que lo empuja a actuar en y con la naturaleza, a servirse de la naturaleza, a transformarla, a recrearla. Así, la cultura sólo puede concebirse, como producto espiritual del hombre, en cuanto sujeto de eticidad, que actúa en función de fines y de valores.

"Si tanto el valor Ciencia como el valor Técnica, insertos en el contexto de la Cultura, representan el encuentro del espíritu con la naturaleza -en el doble aspecto de dominio cognoscitivo y de transformación activa de la naturaleza por parte de un ser espiritual-, sólo una fundamentación antropológica-me-tafísica le dará consistencia y sentido a todo quehacer científico y a cualquier implementación técnica. Será el hombre, en cuanto ente espiritual-corporal espíritu viviente-, como lo describe von Rintelen, sujeto de intencionalidades conscientes y libres, el que ofrecerá su raíz ontológica a las artes, a las ciencias y a las técnicas, en valores. En su dimensión histórica, es el hombre el que se constituye en condición, motor y me-

6. *Tratado de Metafísica. Teoría de la Habencia*, p. 179.

7. *Op. Cit.*, p. 305.

8. *RINTELEN VON*, *op. cit.*, p. 50.

dida de los procesos culturales; en cuanto hombre instalado en y sobre el espacio, en cuanto hombre en y más allá del tiempo, inserto en el mundo de las cosas y trascendiendo, al mismo tiempo, las cosas: y por fin, en cuanto hombre en medio de los hombres, que en la rica experiencia de la intersubjetividad va estructurando los diversos valores culturales, hasta encontrar el sentido plenificante de su existir trascendente". 9

Para el ser humano los **valores** vienen a ser el camino ascendente desde ese simple estar **instalados en la realidad**" hasta la conquista de **lo trascendente, lo englobante, la plenitud existencial**!, esa plenitud que encuentra su culminación en Dios, que es el fundamento último de toda **valiosidad objetiva**, tal como la del valor **bien**, del valor **verdad**, del valor **amor**, del valor **belleza**, del valor **libertad**, del valor **fe**, del **valor esperanza** del **valordisponibilidad**, de los valores **humanidad y sencillez**, del valor **autenticidad**, del valor **alegría**, del valor **espíritu de servicio y solidaridad**, del valor **responsabilidad**, del valor **justicia**, del valor **respeto**, del valor **compromiso**, valores todos que configuran la estructura psicoética de la persona humana.

El profesor Agustín Basave anota que la dignidad del ser humano consiste en su dimensión "axiotrópica", término original acuñado por el pensador mejicano para significar que el hombre está empujado por el ideal de alcanzar el "SUMMUM BONUM": así, los **valores** parten de unos grados inferiores de realización para elevarse a los superiores, hasta tocar la "plenitud subsistencial". Así, lo condicional emana de lo incondicional y lo finito de lo infinito y supratemporal. Pertenece a la realidad esencial del hombre experimentar, en expresión de Basave,- "esa *insoslayable dialéctica entre el desamparo ontológico y el afán de plenitud*

subsistencial". 10

"La beatitud no nos llega por histórico, sino por lo metafísico", señala con mucha agudeza Fichte. Desde el momento mismo en que el hombre toma cabal conciencia de su precariedad y abandono metafísicos, se ilumina en él **la idea de eternidad**: la búsqueda del **contenido de sentido y del valor** es ya de por sí auténtico trascender la temporalidad y un preanuncio de **lo eterno** en medio de lo tempóreo de nuestra existencia. En la medida en que el hombre esté atento a los **valores esenciales y fundantes**, tales como la verdad, el amor, el bien, la libertad, Dios,logrará superar esa carga de tragedia que marca su existencia humana y que ha llegado a seducir a más de un sistema de la filosofía contemporánea, que se ha engolosinado con el **vacío y la nada**, traicionando la misión propia de la filosofía, que es descubrir el **sentido esencial** de todo y llenar de **contenido** el espíritu. Existir auténticamente no será otra cosa en el ser humano que ese dejarse interpelar por los valores, desarrollar esa capacidad para crear, mantener y transmitir valores, la vida del espíritu no será otra cosa que una fuerza interior centrada en los valores, es decir, empujada por una lúcida razón de ser.

Como lo advierte con mucha propiedad Joseph Gevaert:

"Los valores no valen en virtud de un puro hecho contingente e histórico... La existencia es una llamada. Los valores se imponen por sí mismo. En cualquiera parte en que haya seres humanos, las categorías de "Sentido", de "Significado" o "Valores" se imponen necesariamente. Se juzga que una cosa es digna del hombre y que otra cosa no lo es. El hombre no puede hacer nada frente al hecho de que ciertas cosas tienen sentido y valor, o que ciertas cosas tienen que ser reconocidas como dignas y ciertas otras como indignas de él. El aspecto "trascendente" que se manifiesta en los valores atañe no solamente al

9. GONZÁLEZ LÓPEZ, Jesús: "Los Valores como Factor de Integración Totalizadora y Plenificante de la Persona Humana en el Marco de una Antropología Cristiana"- En *Metafísica y Humanismo, Actas del II Congreso Mundial de Filosofía Cristiana, IV Tomo, Asociación Católica de Filosofía Cristiana, Monterrey. México, 1989, p. 88.*

10. Cfr. BASAVE FERNANDEZ DEL VALLE. Agustín: *Ideario Filosófico, De. Centro de Estudios Humanísticos de la Universidad del Nuevo León, Monterrey, México, 1961.*

11. GEVAERT, Joseph: *El Problema del Hombre. Introducción a la Antropología Filosófica, Ediciones Sigüeme, Salamanca, 1981, p. 196.*

conocimiento de los mismos, sino también a su contenido". 11

Una de las características más distintivas del "valor" es su carácter "referencial" o "relacional". El valor siempre dice referencia a un sujeto racional. Hay "valores" porque en medio de la naturaleza hay "personas" dotadas de capacidad "valorativa". El "valor" se da en el encuentro de "lo valioso" - contenido en lo real- con el sujeto "valorante". "Las cosas cobran su sentido desde el hombre", señala Agustín Basave. 12 Todo acto de "valoración" tiene mérito por surgir de una decisión personal. De ahí que el valor no está instalado en la esfera de una identidad abstracta, sino que se da en una vivencia de realidad y desde una personal situación. Cuando se ha producido en el hombre la comprensión del "sentido" -o sea el sujeto real se ha develado- y se ha generado así el descubrimiento de "lo valioso", el "valor" se alza con la perentoriedad de un deber y la fuerza de una vocación. Los valores no podrán existir sin el hombre, que al descubrir el sentido de su propia existencia empieza a "valorar" todo lo que de una forma u otra concurre a la realización auténtica de dicho sentido existencial. Desde una valoración meta-física del hombre toman su real perspectiva los

"valores". Esa "naturaleza encarnada", que es el hombre" se siente -en expresión de Agustín Basave- *a disgusto con la naturaleza cruda. Por eso el hombre coloniza la naturaleza para fines humanos. Por eso sobrepone al mundo de la natura el mundo de la cultura (...)* Por eso el hombre es un ente axiotrópico. Y en la valoración metafísica del ser del hombre y de su dimensión axiotrópica, lo que más vale es su teotropismo. "No podemos entendemos exclusivamente desde la biología y desde el mundo. El último fundamento ontológico y explicativo de la existencia humana estriba en la trascendencia. Una y otra vez el hombre apunta más allá de sus límites" 13

Es curioso constatar como también desde un Humanismo Inmanentista, inserto en un Nihilismo Metafísico radical -como es el caso de Nietzsche-, se reconoce el fundamental papel de los valores, sobre todo cuando él asume el propósito de llevar adelante "la transmutación de todos los valores de la Cultura Occidental Cristiana".

Será precisamente Nietzsche quien afirme: *"El mundo se mueve y se mueve -y se mueve indefectiblemente- alrededor de los auténticos creadores de nuevos valores".* 14

12. **BASAVE, Agustín:** *"Filosofía como Propedéutica de Salvación"*. En: *Philosophie critique d'eux memes, Lang, Berma, 1977, p. 14.*

13. *Op. Cit, p. 305.*

14. **NIETZSCHE, Frederich:** *Así Hablaba Zarathustra, 1, p. 12.*

2. Significación y alcance de una "Pedagogía de los valores"

a. POSTULADOS FUNDAMENTALES DE UNA "AXIOLOGIA EDUCATIVA"

De una teoría de los valores y de su aplicación a la Educación Integral se pueden deducir cinco postulados que describen la implicación que tienen los **valores** en la formación integral de la persona, en un Proyecto Educativo centrado en la humanidad del ser persona. PRIMERO: Los **valores**, aun cuando se eligen en un acto de opción libre, son, sin embargo, cultivables de múltiples formas en la educación. Así, por ejemplo, el ambiente familiar es un medio propicio para cultivar los valores; el clima espiritual dentro de la Escuela despierta en el estudiante el interés por los valores; el modelo del profesorado en una Universidad es un factor fundamental para el despertar de los niños y jóvenes a los valores, ya que los profesores con el ejemplo de sus vidas, con sus actitudes, con su disposición al diálogo y con la madurez de sus criterios motivan e iluminan a sus alumnos en la opción por los valores; los textos de estudio en uso en Escuelas y Colegio, las metodologías pedagógicas que se aplican en la docencia, las tareas, deberes e investigaciones que se asignan a los alumnos, las actividades paraacadémicas que se programan, el estilo todo del quehacer pedagógico son fuerzas dinamizadoras de valores en los estudiantes. SEGUNDO: los **valores** son, simultáneamente, **motivos** y **criterios** para juzgar y valorar la existencia humana. La Psicopedagogía de la motivación y del aprendizaje son elementos efectivísimos para promover los valores en los estudiantes. El desarrollo de los valores en el alumno promueve en él la formación de una capacidad crítica personal, tan fundamental en una educación liberadora y personalizada. La Escuela debe ser el medio privilegiado para la promoción de los **valores humanos** en la búsqueda de una formación integral de la persona. TERCERO: Los **valores**, en cuanto bienes objetivos, son fijos e inmutables; pero en

cuanto **valiosos** para el hombre, es decir **atractivos, interesantes, preferibles** para cada uno, son variables y cambiantes y así las **valoraciones** y las escalas jerárquicas evolucionan a la par que evoluciona el individuo y la sociedad. Estamos inmersos en una vertiginosa aceleración histórica. De ahí que los seres, los bienes, las instituciones son como son y su validez objetiva no cambia; pero la apreciación humana de esos bienes experimenta vaivenes constantes, variando el grado de jerarquización de cada cosa. El académico necesita estar atento a aquello que más atrae al joven para saber adecuarse a su ámbito de motivaciones. Por esto la necesidad del diálogo y la participación entre Educadores y Educandos, entre Profesores y Estudiantes, ya que crear la Comunidad Educativa es un proceso que supone diálogo, participación, comunicación, apertura, riesgo, espacios de libertad y de ejercicio de la criticidad.

CUARTO: Los **valores sociales** deben estar dirigidos a fomentar la cooperación y la solidaridad y a eliminar la competencia. Es urgente que los hombres depongan la agresividad y la violencia para sustituirlas por la colaboración y el diálogo. Los Profesores, como Educadores, deben incentivar en los niños y jóvenes el sentido de la solidaridad y de la colaboración mutua, para así superar esa tendencia a la dominación y esas motivaciones competitivas de nuestra sociedad industrializada.

QUINTO: El trabajo en equipo, la dinámica de ^ grupos, las investigaciones y ejercicios colectivos, las academias, los clubes, la constitución de comisiones o comités que lleven adelante iniciativas estudiantiles son valiosos recursos psicopedagógicos para la génesis y el desarrollo de los **valores**, pues son actividades muy eficaces para superar los individualismos egoístas y los prejuicios y para integrar comunitariamente iniciativas, opiniones y esfuerzos. La **vocación** del hombre debe caracterizarse por esa rica dimensión del amor y de colaboración participativa.

b. EDUCACIÓN Y GÉNESIS DE LOS VALORES

Los valores no se imponen; se ofrecen dentro de un clima de libertad humana, puesto que la opción personal es uno de los elementos fundamentales en toda **valoración**; **los valores se eligen** y el ser humano va madurando progresivamente para elecciones responsables. El desarrollo progresivo exige responsabilidad y, por lo mismo, un clima de libertad, de respeto, de esfuerzo y de ejercicio de la capacidad de elección, todo lo cual se da en la confianza, la alegría, la espontaneidad, el progreso, la superación y el estímulo; en fin, en todo cuanto para el joven es fuente de seguridad. El proceso de socialización que conduce al ser humano a su **humanización**, aprovecha, es cierto los factores hereditarios del educando y sus aptitudes naturales, fundadas en su estructura piscosomática, pero serán las instituciones sociales -Familia, Escuela, Colegio, Universidad, Medios de Comunicación Social- en el contexto de la cultura, los órganos activos y eficaces en la creación y transmisión de **valores**. Es, precisamente, en las instituciones sociales en donde la persona humana va despertando a los **valores** y de ahí la importancia de que, tanto la Familia, como la Escuela, el Colegio y la Universidad, presenten al niño, al adolescente y al joven una rica constelación de **valores**, entre los que

pueda ir realizando sus opciones axiológicas personales, que le permitan ir estructurando su propia escala de valores.

Los **valores** tienen origen en las **vivencias** y en la información. Las vivencias constituyen el factor principal en la adquisición de los valores; el cometido **informativo-instructivo**, que caracteriza los sistemas educacionales enciclopedistas-intelectualistas, ocupa un papel secundario. La Familia, la Escuela y la Universidad han de instalar al niño y al joven en un clima de **experiencias vivenciales** de valores, con una permanente adecuación a la necesidad, intereses y motivaciones de los hijos y de los educandos. Desde que la educación -en todos sus niveles- se ha concebido como tarea de transmisión y adquisición de contenidos instruccionales, -mero "proceso de enseñanza-aprendizaje"- la formación de los niños y de los jóvenes sólo ocasionalmente se la ha entendido como proceso de creación y desarrollo de los valores en la persona. La educación familiar, escolar y universitaria debe propender al cultivo positivo de los valores por parte del educando, sin menoscabo de su libertad personal y a la promoción de situaciones e informaciones aptas para fomentar en los niños, adolescentes y jóvenes sus preferencias y selecciones de valores y formar sus criterios y juicios valóneos.

3. LOS "VALORES HUMANOS" EN CUANTO IDEALES PLENIFICANTES DEL QUEHACER EDUCATIVO

En todo quehacer educativo intervienen dinámicamente diversos valores: **valores científico-humanistas, valores religiosos, valores sociales, valores estéticos, valores bio-psico-somáticos, valores humano-éticos, valores deportivos, valores materiales, valores instrumentales y valores metodológicos**. En una concepción **humanista integral** los **valores éticos y los valores humanos** deben constituir la **base y fundamento** de todas las otras valoraciones. De estos múltiples y riquísimos valores humanos y éticos, pueden explicitarse algunos, tales como la **autenticidad**, la **responsabilidad**, la **disponibilidad** y **capacidad de servicio**, la **solidaridad**, la **alegría**, la **lealtad**, la **fe religiosa**, la **justicia**, el **respeto**, la **sencillez**

y la **humildad**, la **comunicación**, el **compromiso** y el **amor**. Cada uno de estos valores debe dinamizar todo el quehacer educativo. Me detendré sólo en algunos de estos valores, por ser imposible ahora desarrollar cada uno de ellos:

a.- Encarnación y Compromiso

Los **valores** -insertos en la realidad misma de las cosas, de los hombres y de las instituciones- se van develando en el ser humano en su condición de **naturaleza encarnada y de espíritu**

comprometido. Así, **encarnación y compromiso** son dos variables siempre actuantes en la esfera de las **valoraciones** humanas. La persona humana se halla inmersa en la **naturaleza,**

en cuanto "espíritu encarnado", pero en cuanto persona, trasciende la naturaleza. La persona está encarnada en medio de cosas materiales, en un lugar, en un momento del tiempo, entre unos hombres; pero esta encarnación no reduce su existir a un simple conjunto de funciones y reflejos condicionados. Su relación con la naturaleza se advierte en varios signos: sólo el hombre, de entre las criaturas, puede "conocer" la naturaleza; sólo él la "descifra" y la "transforma". Desde su condición de "espíritu encarnado", se impone con urgencia ética para el hombre "retornar a los valores" y reconquistar el "sentido" para toda la realidad y para sí mismo. La tarea de todo hombre en su compromiso ético con la cultura consiste en penetrar en el "sentido cósmico" de la naturaleza, descifrándola como una estructura armónica, orientada a un "fin" y al servicio de un "objetivo humano positivo", caracterizado por el "valor" el cual, según Von Rintelen, *"presupone siempre un sujeto espiritual que toma postura frente a él y que al mismo tiempo tiene la intención de realizar la mayor elevación posible de su contenido cualitativo"*.¹⁵

De esta condición de encarnada de la naturaleza humana, Emmanuel Mounier extrae tres importantes consecuencias en relación con la vivencia de los valores.

a) Superación de toda forma de espiritualismo desencarnado y de todo materialismo inmanentista. Si bien es cierto que para el hombre, en cuanto **naturaleza encarnada**, los valores materiales, los valores biológicos, los valores económicos son imprescindibles, por cuanto no puede el hombre llevar adelante la empresa de su existencia sin ellos, no lo es menos el que estos valores no pueden sustituir **los valores espirituales**, ni menos constituirse en **valores supremos**,

b) Es deber del hombre perfeccionar la **naturaleza, transformarla, recrearla** para

bien del hombre. Su **manipular la naturaleza** debe tener

siempre un objetivo **humanizador**. Esta es la única orientación ética válida para las ciencias y las técnicas.

c) El hombre debe **comprometerse** -con auténtico **compromiso espiritual-** en esta acción transformadora de la naturaleza, que constituye su **habitat natural**, al que debe tratar de acondicionar cada vez mejor. Pero, al mismo tiempo, el hombre debe estar atento para no caer en un mero **activismo** desenfrenado, que le impida alcanzar los otros niveles más profundos de su dimensión espiritual.

Se pregunta Mounier **"¿Qué exigimos nosotros de la acción"? ¿Qué modifique la realidad exterior, que nos forme, que nos acerque a los hombres o que enriquezca nuestro universo de valores?"** ¹⁶ La condición de **espíritu encarnado** conlleva para el hombre siempre un peligro: el de precipitarse en un **activismo** exagerado, que va tras los **valores periféricos**, tras los **accesorios**, nublando así, en el horizonte existencial, los **valores sustantivos**. **"Parece como si el hombre, -nos advierte Von Rintelen,- fuese perdiendo cada vez más su "centro", ese centro interior en donde el sentido y el espíritu se encuentran con su motor"**. ¹⁷ Y así el ser humano que pierde **estacentración**, esa **"sistencia in"**- de que nos habla el profesor Ismael Quiles, está renunciando a su propio destino personal, ya que **"lo primero y más original de la esencia del hombre es el "ser-hacia-dentro", el "estar -en-sí-mismo"**, que es lo que Ismael Quiles designa con el término "insistir".

Precisamente es fácil comprobar que cuando nuestra realidad se nos manifiesta más cerca y en toda su autenticidad, no es en nuestra dispersión hacia el exterior, sino en la concentración y en la reflexión interior, o sea, cuando el hombre se recoge en-sí. Y esto es lo que caracteriza al hombre y lo diferencia de todos los otros seres del mundo visible, el **poder estar-en-sí, y, desde su interior**, contemplar el mundo exterior y actuar sobre él. Desde esta metafísica ¡n-sistencial Ismael

¹⁵ Rinteten Von, Fritz Joachim: *"Ganancia y Pérdida de Realidad en la Ciencia y en Filosofía"*. En: *In Humanística*, Tomo XV, N° 180, diciembre 1977, p.SO.

¹⁶ Cfr. MOUNIER, Emmanuel: *El Personalismo*, p. 50

Quiles define al hombre como: **"Conciencia personal, encarnada, libre, responsable y trascendente"**. 18

El hombre, junto con ser un **espíritu encarnado**, es un sujeto espiritual capaz de **compromisos**. Toda elección de un **valor** origina un **compromiso**, con respecto a nosotros mismos, con respecto a los demás y con respecto a Dios. Como anota Ignacio Lepp: **"En todo acto de elección está contenida, en efecto una promesa de fidelidad para con el "valor" elegido. Todo compromiso nos liga, pero la firmeza de la ligadura del compromiso la determina el carácter de la elección (...)** La fidelidad a los compromisos contraídos es indispensable para que el "yo" pueda salir de la dispersión y recogerse en la unidad"...19 Todo compromiso frente a los **valores** exige una tremenda cuota de **disponibilidad** personal y de capacidad de **riesgo**. El ser humano para poder vivenciar auténticamente los **valores** de **elección**, de **compromiso**, de **fidelidad**, debe estar **disponible** para todos los llamados que le envía el **Absoluto** -Dios-, los demás seres humanos y el mundo de las cosas, las que esperan del hombre la iniciativa creadora, la libre elección, el compromiso y la fidelidad. Además, el compromiso existencial hacia los **valores** está permanentemente expuesto al **riesgo**, por el hecho mismo de que la existencia humana es ontológicamente desvalida e insegura y porque el destino humano debe jugarse en el tiempo. De ahí que frente al hombre siempre esté en acecho el **antivalor**, y este riesgo es tanto mayor cuanto más auténtica es la existencia humana. **"Así como la libertad, -señala Ignacio Lepp- no tiene su fin en sí misma, el riesgo tampoco posee significación existencial sino cuando se pone al servicio de la marcha hacia la autenticidad"**. 20

b.- El amor en la dimensión intersubjetiva de los valores.

Querer una cosa, obrar humanamente es ponerse en acción para la realización de ese **valor**, lo que exige el compromiso existencial de

configurar un **valor concreto** en el **encuentro con los demás** en el mundo. Obrar, pues humanamente no es sólo juzgar que un valor vale, sino que es, como señala Albert Dondeyne, *"ponerse al servicio de ese valor, promoverlo para mí y para los demás por medio de gestos concretos y eficaces, dándole así al mismo tiempo un "sentido a la vida y haciendo propio ese sentido... Pues bien, nuestras acciones adquieren un "sentido" en la medida en que encarnan algunos "valores" o contribuyen a promover unos "valores" en el mundo. Por consiguiente, puede decirse que el comportamiento voluntario libre es en el fondo un juicio de valor, teórico y eficaz, que se encarna en una acción concreta"*. 21 Los valores se imponen a mi existencia en este mundo, también y esencialmente porque en este mundo es posible **reconocer a los demás**. Ni las cosas ni los animales tienen la capacidad de interpelar al hombre; solamente el **otro hombre** tiene la posibilidad de dirigirme una llamada a mí.

La comunicabilidad constituye una de las propiedades ontológicas de la persona humana y a partir de ella se genera el proceso personalizante de la "INTERSUBJETIVIDAD", ese encuentro realizante del "yo" con el "Tú". El "Yo" adquiere significado frente a "Tú" estructurando un **"Nosotros"**. Para afianzar nuestra independencia como persona en un proceso de crecimiento espiritual necesitamos descubrir los paralelos humanos de nuestra inserción social, ya que todo crecimiento individual se genera en la **interrelación** con los demás. *"No hay sobre el planeta -escribe Agustín Basave- otro ser terrenal distinto al hombre que diga "yo" y "tú". Pero nuestro "yo" que puede ¡lamaral "tú", ¿no es caso una resonancia de Dios? Si soy "autosonancia (de mi propio ser) y "consonancia" (con otros hombres) es porque antes soy "resonancia de Dios". Y al decir, resonancia de Dios quiero decir "vocación", llamada, contestación a una llamada. ¿Acaso no vibramos a*

18. Cfr. QUILLES, Ismael: *Antropología Filosófica Insistencial*, Ediciones Depalma, Buenos Aires, 1978.

19. LEPP, Ignacio: *Filosofía Cristiana de la Existencia*, Ediciones Carlos Loblé, Buenos Aires, 1963, pág. 101.

20. OP. CU, pág. 106.

21. DONDEYNE, Albert: *Liberté et Verité, Eludes Philosophiques*, Louvain, 1954, Pág. 45.

*

la llamada de otra voz? ¿Acaso no hemos sido despertados a la vida y llamados a cumplir una misión personal? ¿Acaso nuestra persona no es un eco de la persona divina, un ser penetrado de su misión, que a la voz de Dios sintióse implantado en la existencia encontrando resonancias divinas y formando consonancias con las vidas de sus semejantes?". 22 El mérito de la metafísica humanista de la existencia es haber planteado el problema del **otro**. El acto educativo será siempre una rica vivencia del fenómeno de la **intersubjetividad** ya que es en la relación interpersonal en la que se juega toda la psicodinámica del crecimiento interior.

Y en consecuencia, no puedo realizarme a mí mismo sino gracias a dicha mediación. Yo soy persona sólo en la medida en que descubro a un **otro** personal. "**L'epiphanie du visage d'autrui**" -en expresión original de Emmanuel Levinas- es decir **la manifestación del rostro del otro** me constituye como persona, de un **otro** que me interpela y que me convoca. Es el **otro** en cuanto tal, es decir, en cuanto existencia con soledad y con angustia, lo que cada uno necesita para su propia realización personal. Por eso, más que un sujeto de la educación, tenemos que concebir en el acto educativo un **intersujeto**, puesto que en la relación encarnada en el diálogo en la que el ser humano encuentra el camino de su propia humanidad. A este respecto, Martin Buber afirma que *"el hombre es persona a cabalidad desde la palabra fundamental", "yo-tu": esta dualidad humana estructura su "yo" (...)* 23

Todo lo que encontramos a nuestro paso se halla dentro de un clima en una sazón determinada. **Encontrarse es hallarse en:** Las cosas se dan, tienen, requieren de un ambiente propio; el hombre se mueve en un habitat geográfico, histórico, sociocultural; de ahí que su proceso de maduración espiritual no sólo va a depender de la planificación curricular, de los contenidos programáticos, del diseño prolijo del material didáctico, de la minuciosa aplicación de métodos, técnicas y recursos pedagógicos, de la implementación de una sofisticada tecnología educativa, sino mucho más que de todo eso, de

la interrelación humana entre educador-educando, o sea, va a depender de un acto plenamente asumido de **comunicación**. De

ahí que *"lo importante en educación no es solamente lo que dice y lo que hace el educador, sino lo que es y lo que puede experimentar inconscientemente. Por ello, todo método pedagógico tiene valor según quién lo aplique"*. 24 La **comunicación**, como fundamento del proceso de crecimiento espiritual integral del hombre, tiene como exigencia previa el reconocimiento concreto y eficaz de la **alteridad**, o sea la esencial referencia al **otro** como un dinámico encuentro de **alternantes**, de seres que reconocen la **alteridad del otro**. De ahí que el punto de génesis de todo aprendizaje es una interrelación de sujetos, una interacción personal que emerge de dos **seres alternantes** en cuanto **personas** y en cuanto capaces de experimentar simultáneamente la rica vivencia de la **alteridad**. Sin este fenómeno **del encuentro con el otro** -encuentro que puede estar impedido por bloqueos psicológicos, por bloqueos socioculturales, por bloqueos lógicos, por bloqueos ideológicos, se tornará imposible toda acción educativa e infencundo cualquier intento de **enseñanza-aprendizaje**, por cuanto la acción de **aprender** tiene su punto de partida en el **encuentro -entre-sujetos** con reconocimiento mutuo del **otro**, como un **otro- en-relación**. Precisamente, en el **encuentro-con-el-otro** se actualiza esa sed de **lo distinto** que dinamiza todo proceso de crecimiento, de búsqueda de progreso interior: en el encuentro del "yo-con-el tú" asumimos el "tú" como **"distinto"** al "yo". como *"aquel que nunca podrá identificarse con el "yo", que nunca podrá ser absorbido por la autonomía del "yo", como aquel que no es una prolongación del "yo", ni una imagen y semejanza del "yo" ni una simple respuesta repetitiva a la lección del "yo" (equivocadamente, en educación, "evaluar" ha consistido en constatar como el educando -el "tú"- le retorna mecánica e idénticamente al educador -al "yo"- los vacíos contenidos instruccionales que éste le "recitó", habiendo sido incapaz el "yo" de "revelar" al "tú" misterio alguno (...)* El "otro", el "tú" debe ser esencialmente revelante, distinguible, con nom-

22. Cfr. *Tratado de Metafísica*, **Pag. 293**.

23. BUBER, Martin, *Je et Tu*, Aubier Montaigne, París, 1969, **Pag. 101**.

24. MAUCO, Georges, *Psicoanálisis y educación*, Ed. Carlos Lohié, **Pag. 38**.

bre propio, no uno de los de tantos, sino uno irreductible: sólo así el "nosotros" se estructurará como unidad entre distintos". El encuentro educativo adquiere, entonces, **vida** interpersonal, se constituye en **vivencia: es renovación del uno "en -el-otro", es mutuo descubrimiento del "uno-al-otro", es la "manifestación del rostro del otro", "l'épiphanie du visage d'autrui" de que nos habla Manuel Levinas, 25 el descubrimiento de quién es y cómo es el otro, que se manifiesta como factor que me incita a definir mis polaridades, a precipitar mis fundamentales opciones y a diseñar los rasgos personalísimos de mi original modalidad de cumplir mi vocación humana. Martin Heidegger, al tratar de penetrar en el mundo del ser, incidentalmente nos ilumina a este respecto: *"enseñar es más difícil que aprender, porque enseñar es dejar aprender"* 26 O sea, es permitir que el misterio del ser se revele en el **otro**, es no interceptar el encuentro del otro con los valores, es provocar en el **otro** con la interrogación de mi rostro la búsqueda de rutas para mi propio proceso de **personalización**. El encuentro con el **otro** será el fermento para el ejercicio de mi libertad, ejercicio que me permite afianzar mi propia autonomía y constituirme en una libertad creadora original, estructuradora de una vocación personal, que me libere de caer en la muelle atmósfera de la mediocridad y de la inautenticidad y de precipitarme en el abismo existencia! de la **sin-vocación**, en la angustia interior, en la trágica ceguera de no vislumbrar horizonte alguno ni de encontrar en mi camino **otro** que me llama. De ahí que sea urgente concebir la **educación** como **comunicación intersubjetiva**, que se inicia con el**

descubrimiento del **otro** como un otro-distinto y, por ende, **respetable**. Y este dinámico encuentro de **alternantes**, distintos y originalísimos hará surgir la comunicación, que será integración de experiencias, intercambios de valores, ejercicios de libertades, respeto de originalidad, interrogación dialogante al mundo de las cosas y al mundo de los hombres, para devenir, así, a ser cada vez más **sí-mismos**, o sea, para llegar a ser auténticamente personas. Esta maravillosa vivencia de la **intersubjeti-vidad** -constitutivo esencial del acto educativo-exige que el educador co-ejecute intencional y realmente los actos personales del estudiante y que se sienta vinculado a él -en expresión de Pedro Lain Entralgo- *"por un amor que sea "ágape" y no simplemente "eros"* 27 La relación entre profesor y estudiante se convierte en co-participación y en co-responsabilidad: no hay ya más bifurcación; se encuentra haciendo un camino común. Es una *"inter-relación realizante, inter-influencia mutua, respetuosa y personalizante: "inter-subjetividad" que genera un mutuo desarrollo dinámico, una progresión hacia la plenitud. Por tratarse de personas "alternantes" surgirán "alternativas novedosas en las modalidades de un más óptimo aprendizaje. Y no basta aprender; es imprescindible también "crear" y la creatividad surge siempre en la psicodinámica de la comunidad "inter-subjetiva"* 28

Y el acto "inter-subjetivo" sólo es auténtico y eficaz en el acto del amor y quien ama con esa hondura del amor cristiano puede seguir a cabalidad ese imperativo Agustiniano de "¡Ama y haz lo que quieras!".

Deseo terminar esta reflexión sobre HUMANISMO, VALORES Y EDUCACIÓN con aquel profundo mensaje axiológico que ese gran humanista francés, Gastón Berger, nos legó en su testamento espiritual.

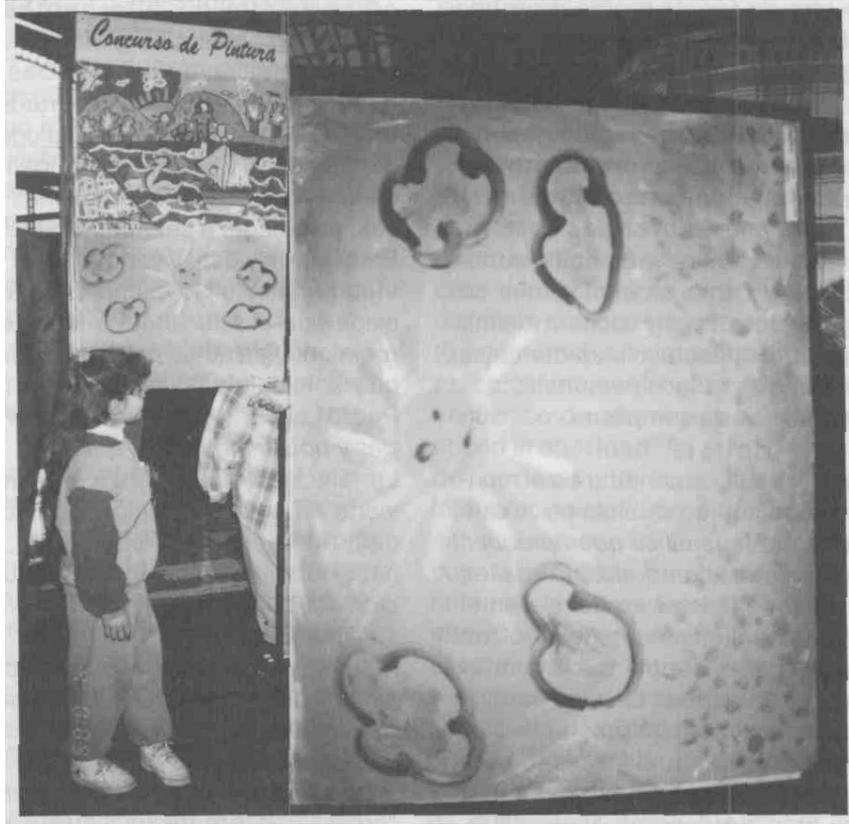
"Hay dos valores fundamentales para el hombre: el amor, y allá muy lejos, atrás, la inteligencia".

25. LEVINAS, Manuel, *Totalité et infini*, Pag. 32.

26. HEIDEGGER, Martín, *Qué es pensar*, Pag. 66.

27. LAIN ENTRALGO, Pedro, *Teoría y Realidad del Otro*, Tomo I, Pag. 172.

28. Cfr. a este respecto de la "intersubjetividad" mi Artículo: "La Educación: Un Fenómeno de Intersubjetividad Personalizante. Hacia un Realismo Metafísico-Educativo". En: *Realismo Pluridimensional*, Asociación Católica Interamericana de Filosofía, Ed. Dirección General de Publicaciones Córdoba, 1983, Pag. 163-186.



Gloria Gómez Vera
Profesora de Educación General Básica
Mención Ciencias Naturales
Magíster en Educación
Fono 214417

HOR1Z. EDUC.
VOLUMEN 2, 1996

IMPORTANCIA DE LOS VALORES EN LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES

IMPORTANCIA DE LOS VALORES EN LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES

RESUMEN

El presente trabajo dice relación con la importancia de los Objetivos Fundamentales Transversales considerados por la Reforma Educacional y el análisis de conceptualización de valores y valoración

Antiguamente se postulaba que la educación era el medio para que los jóvenes pudieran descubrir una serie de verdades, desarrollaran capacidades alcanzando de este modo la madurez. ¿Qué ha sucedido actualmente? Todo se ha centrado en entregar al educando "lo que le sea útil" optimizando conocimiento y muchas veces descuidando lo más importante, la autoestima, los valores, el percibir a los educandos como seres reales.

La reforma educacional propiciada por el Ministerio de Educación consciente de la importancia que reviste en la formación no sólo los aspectos cognitivos, se ha preocupado de incorporar los Objetivos Fundamentales Transversales que tienen un "carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los alumnos".

Por otra parte, estos objetivos deben contribuir a fortalecer la formación ética de la persona; a orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal; y a orientar la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo.

Sobre la base de lo anteriormente planteado se hace necesario hacer referencia a los valores; es así como diversos autores han definido el concepto de valor.

Para Kresch y Crutchfield, "los valores son comunicaciones relativas a lo que es bueno o deseable y lo que es malo o indeseable". En relación a lo sostenido por estos autores se puede inferir que lo que se valora es lo deseable, por lo tanto, tiende a ser incorporado a la actuación propia de cada persona. En tanto que aquello que resulta malo o indeseable tenderá a ser evitado.

Según Taylor los valores son conceptos que comprenden una o más características indicativas

de que el concepto es deseado y se tiende a obtenerlo, es decir, es apreciado positivamente. (Taylor Harold, Students, Teachers, Values. Editorial Harper and Row, New York, 1993, Pag[170).

El concepto manejado por Taylor es coincidente con lo sostenido por Kresch, manteniendo la idea de que el individuo, al asignarle un valor a un objeto, tiene la tendencia de hacerlo propio. Otros autores conciben el valor dentro de la misma perspectiva de los anteriores, poniendo énfasis respecto) al sentido de preferencia asignada a través este contexto. Así, Ehrenfels, lo concibe como "la relación existente entre un sujeto y un objeto, sólo hay valor) cuando el sujeto desea efectivamente un objeto".

(Ehrenfels, Christian, en R., Marín, Valores Objetivos y Actitudes en Educación, Editorial Mu España, 1986, Pag. 112). Del mismo modo Marín sostiene que: "es aquello que es capaz de arrancarnos de nuestra indiferencia, lo que hace que prefiramos unas cosas a otras, que las estimemos más o menos, en una palabra, el valor reside en la preferibilidad o estimabilidad del objeto". De acuerdo a lo planteado por este autor se puede sostener que del concepto de valor que él postula, se desprende un acento personal que se le imprime a través de la preferibilidad, del poder sacar a personas de las indiferencias establecen preferencias en torno a algo desde) una particular perspectiva. Es importante dejar establecido que la mayoría de ellos coinciden que los valores existen en el hombre que dan una tendencia a preferir un objeto u objetivo, es decir, a elegir lo que cada sujeto considera es lo mejor.

Los valores no existen sin el hombre, hay autores que afirman que a lo largo de la historia del pensamiento ha sido más fácil admitir que el problema del valor es un problema principal del hombre, son los inspiradores de los juicios, de las conductas y de las normas. En la teoría de los valores se acepta mayoritariamente que el hombre es constituyente del mundo del valor por ser el hombre que es, éste no le quita realidad ni objetividad al mismo valor. Un valor no valorado no es valor ni mucho menos puede comunicarse intentando hablar de él, por lo tanto, no existe el valor sin la valoración que radica en la "inclinación del sujeto" hacia algo. Esta inclinación presupone una precomprensión, puesto que las cosas existentes o las situaciones de vida no pasan a formar parte de nuestra existencia, hasta que las valoramos.

¿Cuándo podemos afirmar que valoramos algo?, cuando aplicamos en nuestro diario vivir el proceso de valoración, éste implica que el sujeto se deja invadir por la vivencia inmediata. Lo intelectual y lo emocional se complementan porque de hecho ambos factores forman parte de la valoración. El conocimiento precede, pero si no va acompañado de sentimiento, no hay valoración. De lo anteriormente expuesto, se puede concluir que el proceso por medio del cual un valor va integrándose progresivamente en la vida de un individuo es denominado valoración. Al hacer referencia al subsector comprensión del medio natural, social y cultural, éste al igual que los restantes que componen el Plan de Estudios de 1^o y 2^o año de Educación General Básica guarda estrecha relación con los Objetivos Fundamentales y Contenidos Transversales, importancia especial revisten el subsector indicado anteriormente, puesto que, los aprendizajes implicados en los OFT se logran fundamentalmente a partir de las vivencias de los estudiantes en relación a sí mismos y a su medio, lo anterior

hace que para que se produzca el proceso, los estudiantes deben participar necesariamente en forma experiencial.

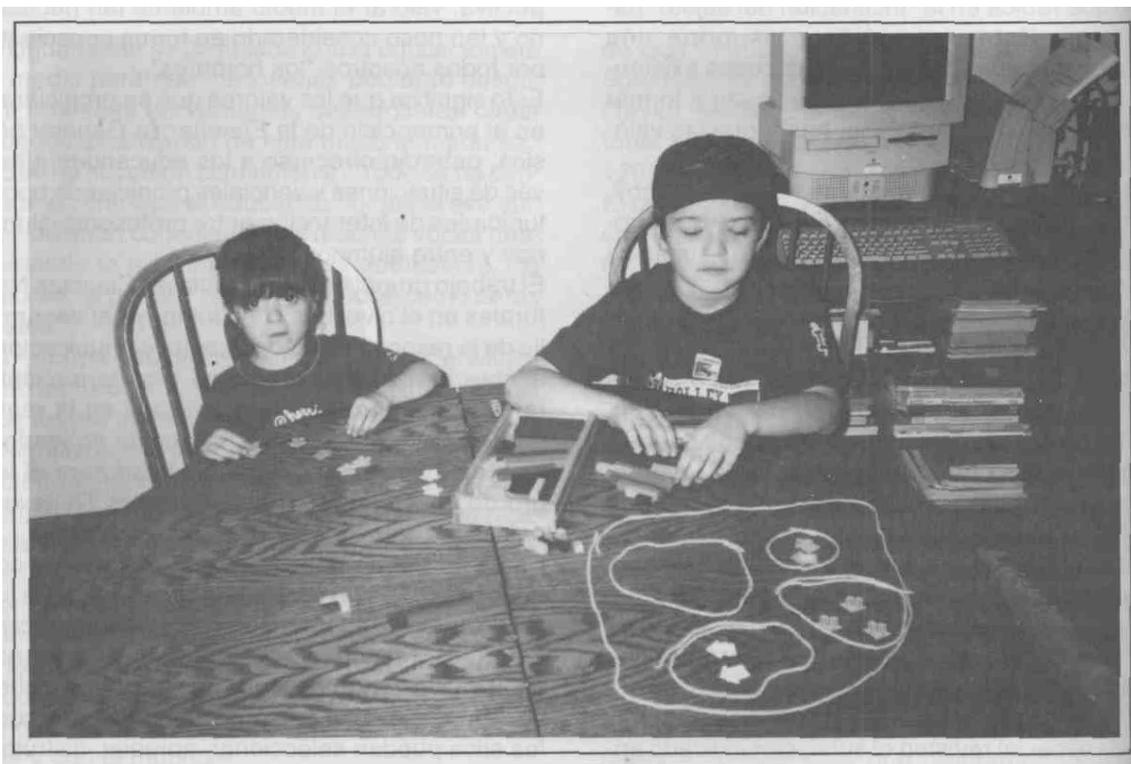
El esfuerzo mancomunado de padres, escuela y profesores, permitirá ofrecer a los educandos una gama de situaciones que les permitan incorporar los valores. Especial importancia reviste en el subsector de aprendizaje comprensión del hecho natural, social y cultural, el introducir a los niños a una comprensión integrada del mundo reconociendo y valorando su propia identidad, la vida y patrimonio cultural, cuerpo humano. En la misma perspectiva, valorar el medio ambiente tan necesario y tan poco considerado en forma consciente por todos nosotros "los hombres". Esto significa que los valores que se propiciarán en el primer ciclo de la Enseñanza General básica, deberán ofrecerse a los educandos a través de situaciones vivenciales propiciando oportunidades de interacción entre profesores-alumnos y entre alumnos.

El trabajo grupal especialmente en Ciencias Naturales en el nivel básico, contribuye al desarrollo de la responsabilidad, respeto, comunicación, aceptación de límites y normas, esta herramienta tan valiosa, pero tan poco utilizada en la realidad escolar cobra especial vigencia en las formas de interacción que se postulan para el logro de los Objetivos Fundamentales Transversales.

Bastante queda por hacer, sólo esto es el comienzo en bien de nuestros educandos, para lograrlo se necesita el compromiso y la interacción de profesores, directivos, padres, alumnos, administrativos, contribuyendo de esta forma a ofrecer a los niños una gama de valores de los cuales ellos puedan seleccionar, apreciar, disfrutar, afirmar, actuar y repetir la actuación, pudiendo finalmente decir, que los niños vivieron el proceso de valoración y tienen finalmente valores adquiridos.

BIBLIOGRAFÍA

1. GÓMEZ VERÁ, GLORIA: "Conductas Profesionales de los Académicos y su Relación con la Valoración de las Áreas del Currículo Formativo a Través de la Percepción de los Alumnos". Tesis de Grado.
- 2.- MARÍN IBAÑEZ, RICARDO: "Valores, Objetivos y Actitudes en Educación". Editorial Mifón, España, 1^o86.



Mario Castillo Peñailillo
Profesor de Estado en Matemática
Magister en Educación
Fono 214417

HORIZ. EDUC.
VOLUMEN 2, 1996

EL SECTOR DE APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS
EN LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS
PARA EL PRIMER Y SEGUNDO AÑO DE
LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

EL SECTOR DE APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS PARA EL PRIMER Y SEGUNDO AÑO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

RESUMEN

La Reforma Educacional Chilena ha puesto en marcha el primer Plan y Programa para el nivel básica uno del sistema escolar.

Su fundamento apunta a buscar nuevas estrategias para desarrollar actividades en las escuelas con el objetivo de lograr una asimilación consciente que permita el logro de objetivos verticales y transversales en cada educando.

El sector de aprendizaje de la Educación Matemática, juega un papel importante en este desarrollo, a encauzar a los alumnos por un camino científico, sin descuidar el papel integrador con todos los otros sectores de aprendizaje.

La aplicación de un método activo, con una buena formación en conocimientos básicos en la ciencia matemática, será el motor que impulsará a crear nuevos y mejores ambientes a quienes ingresan al sistema formal de la educación.

El Gobierno de Chile, a través del Ministerio de Educación, ha puesto en acción el nuevo Proyecto Educativo que se inicia con un Plan de Estudios y con Programas que se orientan por la propuesta de integrar los contenidos de aprendizajes significativos para el primer y segundo año de la Educación Básica, y con la intención de completar, en breve plazo, los dos ciclos de este nivel educacional.

Este documento elaborado por un equipo de profesionales de la División de Educación General del Ministerio de Educación "con algunos colaboradores externos" fue publicado como: Plan y Programa de Estudios para el 1^{er.} y 2^o- año de la enseñanza básica en el Diario Oficial del viernes 11 de octubre de 1996 como Decreto Exento N^o 545. En él se señalan los diversos sectores y subsectores de aprendizaje que, en cierta manera, operacionalizan el Decreto Supremo de Educación N^o 40 de 1996, que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Básica. Los antecedentes principales para la decretación de estas normas están contenidos en las Políticas Educativas del Estado, la LOCE, los Planteamientos de la Comisión Nacional de Modernización de la Educación, el documento que contiene la proyección de desarrollo de la sociedad

chilena, etc. Y, cuyos propósitos fundamentan la educación orientada al desarrollo personal, sig-1 nificativo, relevante y pertinente. Por otra parte, los Objetivos Fundamentales transversales para la educación básica, quedan i claramente dimensionados para la formación ética de la persona en lo que se refiere a la forma-1 ción solidaria, respeto por la justicia, por las ideas y creencias, por el diálogo, por el respeto de las ideas, igualdad de derecho de todas las personas. Dimensiona, también, el interés por conocer y el desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje; la participación en actividades que le permitan ejercer derechos y cumplir de-1 beres que demanda la vida democrática. Con ello se pretende incorporar experiencias, investigaciones y estudios que han recogido educadores chilenos, con el objeto de mirar el futuro con los avances obtenidos en la Ciencia, Tecnología, Artes y en todas las áreas del conocimiento humano, que se encuentran en un continuo estado de cambios. Para incorporar a los educandos que ingresan a la educación formal del sistema chileno, se hace necesario tener esta visión global que señala que los futuros ciudadanos de nuestro país deben, de alguna manera, integrarse a todos los conocimientos del mundo civilizado, propician-

do cambios sustanciales en la forma de llevar a cabo las experiencias educativas, sobre todo aquellas enmarcadas en teorías de aprendizaje basadas en modelos científicamente aceptados y por la psicología moderna que busca afanosamente encontrar caminos adecuados para el desarrollo de la inteligencia. El constructivismo es un buen ejemplo en esta línea. Los currículum actuales que están nutriendo la educación del momento en el mundo, han visto experimentar cambios significativos en los aprendizajes de los alumnos.

De esta visión global, no se escapa la ciencia matemática que debe incorporar sus conocimientos en los programas escolares. El avance como tal, es tan rápido y profundo que ha servido, no tan sólo de inspiración, a muchas teorías del aprendizaje, sino que, algunas de ellas, la consideran como un modelo para analizar el desarrollo de la inteligencia.

Si esto es así, es forzoso decir entonces, que el espíritu de los griegos de crear un sistema que permita desarrollar la capacidad de razonar, se está viendo rejuvenecida con más fuerzas con el aporte vertiginoso de la investigación matemática. Es necesario, por otra parte, no dejar de recordar una realidad en la educación matemática: el rechazo que sienten hacia ella una gran cantidad de alumnos que siguen el desarrollo de los contenidos, en todos los niveles de la educación universal. Es posible que esta actitud tenga muchas razones: las hay de orden biológico, socioeconómico, metodológico, etc. Es nuestra responsabilidad como educadores examinarlas todas, pero en el rol de educador, aquellas que tengan que ver con las estrategias que utiliza el profesor para desarrollar los procesos de aprendizaje en el aula.

Por ello, creemos que los actuales Programas apuntan, en gran medida, a sugerir puntos de vistas y actividades fundamentales para dirigir el aprendizaje de los contenidos matemáticos, que de por sí parecieran estar áridos para muchos de nuestros alumnos, y que sin embargo, tal como se plantea en su presentación, "las matemáticas, contrariamente a lo que se piensa habitualmente, son **dinámicas** y están en permanente desarrollo"

En efecto, entre los acontecimientos más extraordinarios que ha permitido a la matemática un avance dinámico, está el desarrollo de la Teoría de Grupo. Especialmente, en ella se

explícita el carácter jerárquico que tiene la ciencia matemática y de la cual los psicólogos han visto, como se dijo antes, un modelo para analizar el desarrollo de la inteligencia, y, por otra parte, los pedagogos observan con detenimiento el dinamismo que impregna sus propiedades para buscar fuentes de inspiración en la aplicación de métodos que deriven en un desarrollo lógico, concordando con las indicaciones psicológicas tomadas en cuenta por esta ciencia, es decir, el carácter jerárquico de las propiedades matemáticas se van desarrollando a través de las estructuras cognitivas formadas en el cerebro humano que requieren apoyar siempre una en otra que es básica para seguir en el camino del conocimiento.

Desde el punto de vista de la didáctica, esta forma de encarar la teoría de la matemática, como ciencia deductiva, nos parece de especial importancia para iniciar los conocimientos, pero solamente para tenerlos como un faro que ilumine el camino que se ha de seguir para llegar a obtener conocimientos de acuerdo a la capacidad de cada educando. Por ello se puede afirmar que, el inicio de la matemática, debe considerar métodos experimentales que recoja las experiencias y vivencias de los niños al ingresar a la escuela. Este es el espíritu que se propaga a través de todos los programas presentados para el primer y segundo año de la Educación Básica. Si estudiamos estos programas, a la luz de sus contenidos, podemos observar que no tienen modificaciones significativas con las que históricamente hemos conocido: numeración, operaciones aritméticas, y espacio-geometría. Sentimos la ausencia del tratamiento, a este nivel, de algunas concepciones básicas de la Teoría de Conjuntos, la que bien interpretada en la escuela básica, entrega bases para recursos que iluminen la aritmética, apoyando la formación del concepto de número y la elaboración de nociones fundamentales del espacio. Dos aspectos enfatizaron estos "nuevos" programas integrados:

- a) La valoración que encierran los objetivos transversales, y
 - b) La intención real de poner en acción métodos activos.
- a) Con respecto al primero, cuya misión principal radica en la formación ética de toda persona, la educación matemática contribuye al desarrollo de la libertad y autonomía, la solidari-

dad, la verdad: a la que contribuye de mejor manera, el buscar, como ciencia, la veracidad de los hechos a través de un proceso lógico. Contribuye, también, al respecto por las ideas, al diálogo y la igualdad de participación el intentar la búsqueda de propiedades aritméticas que resolverán problemas cotidianos.

b) Todo lo anteriormente expuesto incide en el aspecto metodológico. Parece, entonces, que el desafío presente toca al "cómo aprenden" los educandos. Estableceremos que este proceso de aprendizaje gira en torno a dos grandes ejes: uno lo constituye la estructura mental del educando, el otro la estructura matemática que se elabora. Y esta elaboración constituye la relación dinámica que debe imprimir un método activo para lograr la aprehensión de contenidos, su asimilación consciente para integrarlos en el campo de la aplicación.

Intentaremos interpretar los principios básicos de un método activo a través de las siguientes consideraciones, sin antes recordar que un método activo, es un método heurístico (yo descubro) que conlleva un proceso de investigación y descubrimiento en que involucra no sólo la parte intelectual, sino también el dominio afectivo, puesto que la persona experimenta emociones al comprobar la solución de un problema o encontrar regularidades en las propiedades aritméticas y geométricas, en el caso del sector de la educación matemática.

Es importante destacar las ideas que sobre el método activo han venido desarrollando educadores, psicólogos, epistemólogos, etc. desde fines del siglo pasado, cuando éstos surgen en forma más bien pragmática para fundamentarse en la actualidad en las teorías del aprendizaje.

Entre estos emprendedores del método activo, podemos mencionar al norteamericano John Dewey, al epistemólogo suizo Jean Piaget, al belga Ovidio Decroly; Cari Rogers y los actuales investigadores que originan nuevas teorías del aprendizaje.

Los principios que animan a todo método activo se pueden interpretar en los siguientes tres puntos:

Utilidad Problemática: Con respecto a la experiencia.

, Este es un principio que enhebra todas las actividades sugeridas en los programas propues-

tos. Se puede señalar que su esencia radica no tan sólo en que los problemas planteados son reales, sino, y esto es lo esencial, la solución es útil para resolver situaciones propias de los educandos: los que están en su entorno; en las vivencias de sus juegos. En este nivel, sobre todo, un concepto o idea matemática se inicia con una acción real (con las características ya indicadas) que pueden ser motoras, pero a la larga debe llegar a ser mental y traducirse con un lenguaje propio de la matemática. Con él el educando "lee" su accionar en un lenguaje simbólico siempre que la asimilación de él se haya aprehendido conscientemente.

-Principio de reconstrucción o reinvención.

El proceso de hacer vivir las fases de un descubrimiento es uno de los más ricos, especialmente, para construir conocimientos científicos. Esto involucra, formar desde el inicio de la educación, un espíritu científico, desarrollando la observación y no confundir lo esencial de lo accesorio. Este principio debe aplicarse con toda la flexibilidad posible, ya que no se ajusta a la asimilación de términos convencionales, como los signos de las operaciones aritméticas.

-Principio de la educación a través del diálogo en grupo.

El trabajo en grupo, bien orientado y organizado, es uno de los factores que dan mayor fuerza al proceso de aprendizaje. Experiencias e investigaciones dan cuenta del resultado altamente favorable a una asimilación consciente, creando diálogo en grupo, dando paso a una interacción mutua que permite encontrar y establecer nuevas relaciones. Con estos grupos educativos, se permite la interacción donde se discute y analiza la suma de conocimientos que tiene cada integrante. Sus miembros logran cohesión, al compartir sus actividades, dando sentido de responsabilidad a cada uno, logrando desarrollar la afectividad al sentirse partícipe como elemento importante en la búsqueda de una solución. Quienes componen el grupo, logran de esta manera, delinear objetivos comunes que marcan la dirección de una tarea emprendida por todos. Sin ser los únicos métodos que se pueden emplear en la educación, creemos que a través de ellos se puede marcar nuevos rumbos en todos

los sectores de aprendizaje, especialmente, en los Programas de tipo científico donde se necesita la elaboración de contenidos, después de muchas experiencias, observaciones y recapitulaciones. Por esta razón, es posible aplicarlos en la enseñanza de la matemática siguiendo los principios analizados al operacionalizarlos en una sala de clases.

LOS MÉTODOS ACTIVOS EN EL AULA

La aplicación de los métodos activos en el aula, pueden tener distintas expresiones dinámicas. El equipo del Ministerio de Educación que elabora, analiza y discute los Planes y Programas que se está poniendo en marcha en la actual Reforma Educacional, sugiere, entre otras estrategias, los proyectos de curso que constituyen una forma didáctica para planificar un conjunto de actividades con miras a lograr determinados objetivos centrada en una planificación. Los proyectos de curso tienen como finalidad (superar el modelo frontal, que tanto se critica por tener alumnos pasivos en una sala de clases, para intentar poner en acción un método activo. Los proyectos de cursos persiguen:

-En los alumnos:

* Desarrollar talleres de aprendizaje que recojan los intereses, motivaciones, experiencias de los alumnos para ponerlos a discusión en un ambiente participativo que permita que ellos tengan claro el propósito de las actividades que realizan.

I-El educador:

Este, por otra parte, estimula los aspectos [cognitivos, artísticos, motrices y éticos (objetivos transversales), retroalimentando los procesos de aprendizaje, evaluando en forma auténtica y dinámica.

Los talleres en el aula surgen así, en forma integradora en beneficio de una asimilación consciente de los contenidos programáticos. Asimismo, permite la mayor libertad y flexibilidad para el profesor, quien puede combinar diversas formas de llevar adelante las estrategias de acuerdo a su peculiar formación y personalidad. Sin

embargo, es útil recordar que el rol del profesor tal como se señala en el decreto 545: "en este sentido, el rol del profesor será permanentemente el de un diseñador de situaciones propicias para estimular la curiosidad y el pensamiento reflexivo. Será un promotor de estímulos para que los niños y niñas planteen interrogantes y, a partir de lo observado, relacionen lo que ya saben con lo nuevo que se les está presentando...". Finalmente, de acuerdo a los criterios, principios y razones dadas en la fundamentación de estos nuevos programas, para el sector de la educación matemática, es necesario ejemplificar con algunos tópicos que corresponden a los capítulos ya mencionados: numeración, operaciones aritméticas, geometría. Este enfoque se basa en el razonamiento que indica que todo profesor debe ser, no tan sólo un psicólogo, sino que un conocedor de algunos principios científicos que fundamentan los conocimientos que va a orientar su accionar en la ayuda que debe proporcionar a sus alumnos en la búsqueda de un complemento a sus experiencias. Dicho de otra manera, se debe tener un conocimiento teórico, para cooperar con estrategias que permitan un desarrollo cognitivo.

Analicemos el siguiente ejemplo: Se plantea el tratamiento de actividades para que los niños del primer año se inicien en el mundo de los números naturales. Este conjunto numérico tiene su historia y una definición axiomática que da fuerza a su estructura como tal, en la Matemática. Esta definición fue dada por el matemático italiano Peano en 1899, en la búsqueda de dar rigor a este conjunto. Lo hizo en base a cinco axiomas:

Primer Axioma: "cero pertenece al conjunto de los números naturales" (O E N). Este axioma señala que este conjunto no es vacío, puesto que al menos tiene un elemento que es el cero.

Segundo Axioma: "para cada número natural, n, que pertenece al conjunto, existe un único número llamado el sucesor de n, que se forma al agregar uno más al número dado. De esta manera se pueden generar los sucesores de cada número natural: $0 + 1 = 1$ $1 + 1 = 2$

$$3 + 1 = 4$$

.

.

.

$n + 1 =$ sucesor de n .

Este axioma señala que el conjunto de los números naturales es un conjunto infinito. Es decir, no se puede determinar o encontrar el último elemento, puesto que si se propusiera un número natural como último elemento, este axioma afirma que siempre se puede agregar uno más a este número. Siguiendo este razonamiento, se llega a la conclusión antes señalada.

Tercer Axioma: "Todo sucesor de un número natural, n , es distinto de O ". Esta idea indica que el O es el primer elemento del conjunto de los números naturales. Es decir, el conjunto N tiene un comienzo; tiene un primer elemento que es eO .

Cuarto Axioma: El cuarto axioma afirma que "dos números naturales son distintos, sus sucesores también lo son".

Quinto Axioma: "Axioma conocido como de recurrencia: un conjunto del universo de los números naturales al que pertenezcan el O y el sucesor de cada uno de sus elementos, es el mismo conjunto de los números naturales". (Este axioma dio origen más adelante a la utilización racional de un método de demostración de propiedades aritméticas, conocido con el nombre de Inducción Completa o Inducción Matemática. Es considerado como una herramienta valiosa para dar rigor científico a las propiedades matemáticas).

Estos cinco axiomas definen el conjunto de los números naturales, dándole todo el rigor científico que exige el cuerpo de conocimientos matemáticos. Estos requieren de un desarrollo armónico y lógico en toda su extensión. Quienes tienen una formación científica no dejarán de sentir emoción ante un razonamiento tan bien hilvanado en base a conceptos primitivos para formar un conjunto ordenado en una sucesión. Se estructura, de esta manera, un conocimiento científico que permite continuaren la investigación matemática a través de un sistema deductivo.

La matemática, es pues, una ciencia rigurosa y utiliza en su dinámica progresiva, este método:

el deductivo.

Lo expuesto representa, a nuestro juicio, el análisis o dominio de contenido que debe tener un profesional de la educación. Porque, indudablemente, el aprendizaje de la matemática debe seguir un camino quizás opuesto al método de la investigación matemática. Vale decir, en sus comienzos la matemática debe seguir un camino experimental, inductivo para favorecer el aprendizaje de su lógica. Intentemos, entonces, ver de qué manera esta axiomática del conjunto de los números naturales se puede tratar en el primer año de educación básica.

Examinando el sector de aprendizaje de educación matemática, el primer capítulo lleva el nombre de "Numeración" y sus objetivos apuntan a "interpretar, producir y comunicar información cuantitativa integrando experiencias y apropiándose de recursos culturalmente establecidos"; también, cuenta entre sus finalidades el "reconocer el carácter generador de nuevos números inherentes al conjunto de los números naturales". Las actividades que harán vivenciar estos objetivos se sustentan en el desarrollo de estructuras cognitivas que deben alcanzar los alumnos de este nivel escolar. En efecto, si nos apoyamos en las recomendaciones y afirmaciones de la psicología del aprendizaje, estos niños pueden desarrollar conocimientos a través de una incipiente lógica que le permite distinguir dos o más variables en un conjunto u objetos determinados. Es decir, pueden construir en sus mentes la estructura de conservación de cantidades, la clasificación y la seriación, y por lo tanto, el concepto de número.

Las vivencias que traen de su mundo cultural son muchas y variadas: agrupan objetos, cuentan en forma limitada de una serie (desde 5 hasta 10, por lo menos); son capaces de respetar reglas de un juego (lo que dará origen a las operaciones aritméticas); ordenan y en muchos casos resuelven sencillos problemas de la vida cotidiana sin el lenguaje simbólico. Aprovechando su gran fantasía incorporada en su mundo infantil y exteriorizada a través de sus juegos, se pueden ir introduciendo lentamente materiales estructurados que formarán parte de sus entretenciones infantiles. Un material estructurado que fue clásico en un tiempo en nuestras escuelas, las llamadas **barritas de colores**, pueden hacer vivir este camino lógico, dado en los axiomas de Peano. En estas barras, cuya uni-

dad es un cubo, marca el inicio de los valores, dándole la simbología de uno a este cuerpo geométrico, en una serie ordenada, tiene el valor 2 que justamente si lo compara es $1 + 1$ al que se le da el valor de 2. Si sobre esa barra, que ya tiene el valor 2 se coloca el valor 1, se podrá comparar con la barra que tiene el valor en el valor estructurado. De esta manera, se forma el sucesor de 2 como:

Y así sucesivamente, agregando uno a una barra de valor superior se va formando la idea de sucesor, tal como lo plantea en sus axiomas el matemático Peano para formar el conjunto de los números naturales.

Diversos juegos se pueden deducir con este material para llegar a las operaciones aritméti-

cas de adición y sustracción utilizando los valores, con los que ya se ha familiarizado el alumno. De la misma manera podemos señalar que, estructurando los elementos de los juegos infantiles que el niño trae de su mundo se puede operacionalizar actividades que corresponden a conceptos rigurosos que nacen de mentes científicas para reconstruirlos en la infancia de un modo sencillo, ameno y con las reglas que los mismos niños ya poseen al llegar a la escuela. Creemos que de esta manera, se puede integrar la ciencia matemática con los otros sectores sin abandonar el espíritu científico que esta ciencia tiene y que, indudablemente, contribuirá no tan sólo a desarrollar los objetivos fundamentales, sino que también, y quizás con más fuerza, los objetivos transversales tal como se analizaron en el transcurso de este artículo.

BIBLIOGRAFÍA

BALBINI JOSÉ "Historia de las Ideas Modernas en Matemática", Departamento Asuntos Científicos, O.E.A. 1967.

BOURBAKI NICOLÁS "Elementos de historias de las Matemáticas", Editorial Alianza. COFRE ALICIA, TAPIA LUCILA, "Cómo enseñar matemáticas". Editorial Universitaria 1986.

DÍNEZ Z.P. "La Construcción de las Matemáticas". Editorial Vicens-Vives, 1980.
GORDON H. BOWER. "Teoría del Aprendizaje" Edit. Grillas, 1996

OLEA RICARDO Y OTROS, "Prueba de Comportamiento Matemático", centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Santiago, 1993.

PIAGET, JEAN y otros: "La Enseñanza de las Matemáticas", Editorial Aguilar, 1968. PIAGET,

JEAN "Seis Estudios de Psicología", Editorial Labor, Barcelona, 1988. RUSSEL, BERTRAD

"Introducción a la filosofía Matemática", Ediciones Paidós, 1988. SALAS, MARÍA "Métodos

Activos", Editorial Mar, Madrid, 1975.

TREJO, CESAR "El Concepto de Número", Departamento de Asuntos Científicos Unión Panamericana, 1968.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

"Plan y Programas de Estudios para el primer y segundo año de enseñanza básica" (Nivel Básico 1),
Ministerio de Educación, 1996.

"Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica Chilena", Decreto
N^o 31267, Ministerio de Educación, 1996.

Diario Oficial de la República de Chile, 11.10,1996, Decreto Exento, Aprueba Plan de Estudios 1^s y 2^g
año de Enseñanza Básica.

María Isabel Casanova Figueroa
Profesora de Filosofía Magíster en
Filosofía Fono 214417



HORIZ. EDUC.
VOLUMEN 2, 1996

¿QUE SIGNIFICA PARA LA SOCIEDAD CHILENA LA
REFORMA EDUCACIONAL?

¿QUE SIGNIFICA PARA LA SOCIEDAD CHILENA LA REFORMA EDUCACIONAL?

RESUMEN

El trabajo pretende analizar los principios éticos fundamentales que están a la base de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos que plantea la Reforma Educacional, ello nos dará una nueva perspectiva de toda la transformación que tendrá que producirse en el sistema pedagógico nacional; para lograr el desarrollo del hombre que debe asumir en forma idónea y consecuente el futuro de la nación del siglo XXI.

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, comúnmente llamada LOCE en su Artículo N° 18, dictamina que el Presidente de la República, a través del Ministerio de Educación debe "... establecer los objetivos fundamentales para cada uno de los años de estudios de la enseñanza básica y media, como asimismo los contenidos mínimos obligatorios que facilitarán el logro de los objetivos formulados". Luego añade que "los Establecimientos educacionales tendrán libertad para fijar planes y programas de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los referidos objetivos y contenidos mínimos obligatorios por año y los complementarios que cada uno de ellos fije".

No hay duda de que se trata de una posibilidad fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza y educación que se imparte en cada establecimiento a lo largo de la nación; ello significa dar énfasis a la diversidad y variedad de dones entregados a cada uno de nosotros en forma personal y que tenemos el deber de conocer y desarrollar.

Ya no existirá la excusa de los maestros de que "la materia que estamos pasando viene en el programa y hay que aprenderla aunque sea aburrida y no sirva para nada". Aunque era un juicio erróneo, siempre se usó para justificar la falta de decisión del maestro de flexibilizar aspectos de su currículum. Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos son una posibilidad porque nos conduce a crear caminos nuevos, perspectivas diferentes, enfrentar desafíos. Tenemos la enriquecedora posibilidad de elaborar participativamente una propuesta aterrizada, coherente con los valores del equipo humano que organiza la escuela y también coherente con la realidad de la ciudad, la región y el tipo de perso-

nas que acceden a nuestras escuelas.

El nuevo espíritu de la escuela, a su vez se fortalecido por la definición de su proyecto; pedagógico, su enfoque curricular que metodologías y formas de evaluación consistentes con los valores del marco del proyecto educativo; así la internalización de la reforma afianza los principios de la comunidad educativa trascienda a la familia, la comunidad y el ambiente social. Se podría "construir la escuela", es decir, no solo es el lugar de trabajo para los profesores, ni siquiera un lugar donde enseñamos y los alumnos aprenden, sino que la escuela en su nueva reforma logrará la integración a la vida y permitirá que cada día a día cada uno de sus participantes encuentren el sentido que tiene el vivir, la seguridad que da el avanzar, el conocer, la belleza y sabiduría que se esconde en el trabajo de crecer con persona.

¿Cómo lograr la construcción de la nueva escuela? Para ello se establecen principios básicos que orientan la propuesta de objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios. Su concepción antropológica y valórica se basan en los principios de la Constitución Política de 1980, en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y en el Ordenamiento Jurídico de la Nación, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en las grandes tradiciones espirituales de la nacionalidad chilena. En su primer aspecto considera el derecho fundamental que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derecho, que la perfectibilidad inherente a la naturaleza humana se pone manifiesto como una fuerza de autoafirmación personal y de búsqueda permanente de trascendencia que permite otorgar sentido a la existencia personal y social. La libertad que hace cada individuo persona y sujeto de sus derechos:!

y sus deberes, implica también su capacidad de reflexionar, discernir, valorar, haciendo posible la conducta moral responsable.

3- En pleno acuerdo, la Comisión Nacional para la Modernización acogió la necesidad de una formación de principios de carácter ético. Estos deben dar la posibilidad a todos los niños y jóvenes, de ambos sexos, de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad; asimismo, deben contribuir a forjar en ellos el carácter moral regido por el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de la nacionalidad y el afán de trascendencia personal. De esta forma el individualismo extremo que expresa nuestra cultura, que resulta de un ejercicio limitado de la libertad personal; es moderado por imperativos que brotan de un conjunto de valores que llevan a la persona a compartir con otros los frutos de una libertad que humaniza y se abre a las exigencias del bien común.

4- Al reconocer la libertad, la igualdad y dignidad de las personas, el estado se impone a la noble misión y el deber de garantizar una enseñanza de calidad para todos, sin excepciones, que contribuya a que cada ciudadano, sea hombre o mujer, desarrolle sus potencialidades libremente y los haga seres socialmente responsables. 5^º Los principios mencionados, asumidos por nuestra sociedad, nuestra cultura y nuestra educación, no agotan su dimensión ética, al acogerlos la legislación chilena. Ellos también están manifestados en el proyecto educativo de cada establecimiento, como el pilar que ayuda a identificar y precisar la calidad de formación que cada comunidad escolar desarrollará en relación al grupo de niños que le son confiados. Las aspiraciones que la comunidad comparte y desea expresar en su proyecto deben ser compatibles con las finalidades generales incorporadas en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, de manera que en la organización curricular y en la acción pedagógica concreta de cada escuela se conjuguen los principios de diversidad e identidad cultural.

Políticas de Modernización de la Enseñanza y Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos

- Se puntualiza aquellas que son más represen-

tativas.

1- La definición de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios significa poner en práctica un sistema interactivo de diseño curricular en el que participan tanto el estado como los establecimientos. La política es ayudar a resolver los problemas de calidad de los aprendizajes y de igualdad de oportunidades con la participación creadora de los propios agentes educativos.

2- Crear fórmulas innovadoras de diseño curricular que sean respuestas acertivas y flexibles que promuevan la capacidad de adaptación a las condiciones y necesidades propias de cada una de las comunidades en que los aprendizajes escolares tiene lugar, y que también respondan a los cambios socioculturales de la sociedad moderna.

3^º Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza; adicionalmente, desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de un alumnado heterogéneo. A la vez reorientar el trabajo escolar a una actividad exploratoria de búsqueda de información y construcción de nuevos conocimientos por parte de los alumnos, en un trabajo tanto individual, como colaborante y en equipos. Por otra parte, el aprendizaje debe orientarse en función del desarrollo de destrezas y capacidades de orden superior, cuyo dominio es esencial para constituir el núcleo cultural común de las nuevas generaciones.

4^º Este procedimiento promueva la descentralización en la elaboración de planes y programas; ello será tarea de cada comunidad escolar; amplía la posibilidad de ofertas y servicios; asume las diferencias de intereses y expectativas que deben existir en una sociedad democrática y pluralista; procura lograr aprendizajes que contribuyan positivamente a una variedad de tareas e intereses personales y nacionales, entre ellos, la formación para una ciudadanía más activa, la promoción y ejercicio de los derechos humanos y los valores democráticos, la obtención de competencias necesarias para facilitar la inserción de los jóvenes en el mundo laboral, productivo y de servicios; esto último, facilitará a su vez, la mejor inserción del país en los mercados mundiales.

¿Podrá algún maestro restarse a tan profundo desafío?

BIBLIOGRAFÍA

1. OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS DE LA EDUCACIÓN CHILENA, Págs. 1-6.
2. Diario Oficial de la República de Chile, Sábado 3 de Febrero de 1996.
3. Diario Oficial de La República de Chile, Viernes 11 de octubre de 1996.



Lucía Navarrete Troncoso
Educatora de Párvulos
Candidata a Magíster en Educación Mención Educación Parvularia
Fono 214417
Chillan

**"ANTROPOLOGÍA SOCIO CULTURAL APLICADA A LA
EDUCACIÓN PARVULARIA"**

"ANTROPOLOGÍA SOCIO CULTURAL APLICADA A LA EDUCACIÓN PARVULARIA" RESUMEN

El artículo Antropología Socio Cultural aplicada a la Educación Parvularia pretende incorporar la Antropología como cimiento básico en el currículo de Educación Parvularia.

Al respecto el artículo parte del siglo XVIII desde la teoría materialista la cual muestra como una relación de sucesos políticos y públicos de los pueblos influye en el desarrollo de los hechos. M. Victoria Peralta motiva la idea de incorporar la Antropología como cimiento básico en el currículo de educación preescolar.

Al respecto, he pensado que un procedimiento para contribuir a dicha tarea es enumerar y comentar algunos conocidos territorios socioculturales o ideas de la antropología y de otras ciencias sociales y naturales afines a ella, que ofrecen una especial riqueza, tal vez no siempre conocida o explotada de aplicaciones potenciales al tema de la educación preescolar y la dinámica social. El territorio de la teoría y los métodos de la ciencia antropológica y sus subcampos tendrá que ser reconocido profundamente por los especialistas de la educación preescolar para fortalecer el cimiento sociocultural del currículum preescolar.

Economistas y estadistas del mundo entero ponen sus esperanzas de desarrollo económico en la expectativa de que una caída en las tasas de natalidad sea respuesta normal a la introducción de tecnologías más eficaces. Pero en una perspectiva antropológica, nada puede ser más anormal. Hasta el presente, todo cambio importante en la productividad laboral ha estado acompañado o ha sido seguido de un rápido acrecentamiento de la densidad de población. Así parece haber ocurrido en la transición del paleolítico al neolítico, en el cambio que hicieron los yanomamos de las herramientas de piedra a las de acero, en el paso experimentado por los mesoamericanos de la poda y quema a las chinampas, en la transición china de las lluvias de regadío. Y aparece como específicamente aplicable a Europa desde la Edad del Bronce; por lo menos desde la alta Edad Media hasta comienzos del siglo XIX, cada período de rápido cambio tecnológico conllevó un rápido aumento de la población.

- Aspectos que serían apreciables en el área de la educación:

El año 1994 fue proclamado por las Naciones Unidas como el año Internacional de la Familia, al que adhirieron importantes instituciones, entre ellas la Iglesia Católica. Lo que está en juego es la sobrevivencia misma de la familia. En algunos países, la familia ha desaparecido o está próxima a hacerlo, con todas las gravísimas consecuencias que ello tiene para la procreación, formación y desarrollo de las personas. También el año 1994 pasado se celebró en El Cairo una importantísima Conferencia sobre Población y Desarrollo. Las preguntas que allí surgieron no son menos graves e inquietantes: ¿Hasta qué punto la tecnología y el poder político tienen derecho, tienen legitimidad para interferir con algo tan sagrado y personal de la condición humana como es su reproducción? El año 1995 ha sido declarado por Naciones Unidas el Año de la Tolerancia, precisamente cuando se celebran los 50 años del término de la Segunda Guerra Mundial. El 6 de agosto se conmemoró el cincuentenario de uno de los hechos más brutales que ha marcado a fuego a toda la generación de la postguerra: el lanzamiento, poi primera vez en la historia, de una bomba atómi-

ca sobre una población indefensa. Está también la IV Conferencia Internacional sobre la Mujer, en la que se debate acerca de su contribución a la vida social y cultural, de su discriminación, de sus derechos sexuales y, finalmente, de su supuesto derecho al aborto, tema de crucial importancia en nuestra época. Ante estas materias que trascienden ampliamente el ámbito político de la sociedad lo que está en juego es la condición humana misma. ¿Qué es la condición humana? ¿Existe algo que se pueda llamar naturaleza humana, que estemos obligados a respetar y a exigir de todos los poderes públicos su más irrestricto respeto? ¿O se trata de una formulación puramente convencional, de coyuntura, de consensos circunstanciales y, en consecuencia, la historia tendrá que ir marginando otros criterios para juzgar y organizar la convivencia social? Si quisiéramos agrupar todos estos desafíos bajo un denominador común, se diría que la cuestión fundamental reside, en el uso de la tecnología y en la relación que se establece entre ésta y la cultura. Por una parte, se está experimentando un adelanto tecnológico que, como nunca antes, alcanza no sólo al macrocosmos, la vida en los planetas y los recursos naturales, sino también a la propia biología humana. Este avance, sin embargo, tiene el riesgo de no reconocer ningún límite que no sean los propiamente tecnológicos, con el peligro consecuente de subordinar la antropología, la cultura y los valores de la sociedad a las necesidades funcionales de su propio desarrollo. Lo que se discute a fondo en todo el mundo, en las academias y en los foros intelectuales, es cómo hacer que la tecnología, apreciada en su misma naturaleza, reconozca los límites que surgen de la soberanía humana, del señorío del hombre sobre el mundo y sobre la técnica.

La primera señal de alarma, surgió con la tecnología bélica y la nueva escala que ella alcanzó con las armas nucleares. Una segunda señal de alarma, vigente igual que la primera, provino de la ruptura de los equilibrios ecológicos por el uso de medios técnicos y por el estilo del desarrollo industrial. La tercera señal, tal vez la más novedosa en la historia de la humanidad, y la más alarmante por sus efectos futuros, que todavía no se conocen, es la manipulación biotecnológica de la reproducción humana. Hoy día ya es posible hablar de una producción humana. No de una procreación o

reproducción, como se hablaba antes, sino de una producción en el mismo sentido en que la palabra es usada por la industria para referirse a los bienes que fabrica.

Si tomamos estos tres hitos en conjunto, la cuestión fundamental parece ser si acaso el ser humano puede preservar su dignidad como algo intangible e inamovible o estará sometido en el futuro a la manipulación de quienes controlen la tecnología. Esta pregunta nos sitúa en el umbral de una cuestión que ha atravesado el siglo entero: el fenómeno del totalitarismo. Conocemos durante la Primera y Segunda Guerra Mundial experiencias brutales de totalitarismo, que en los períodos de postguerra tuvieron repercusiones secundarias. Sin embargo, esas formas de totalitarismo, conocidas y estudiadas en detalle no partían de la base que el ser humano careciese de una dignidad anterior y superior al Estado y a los sistemas de organización social. Más bien pretendían justificarse como una situación de emergencia o como un momento revolucionario indispensable para asegurar un destino mejor. Se proponían como una suerte de costo social inevitable para mejorar la convivencia. Ahora, en cambio, cuando han caído las ideologías, se quiere justificar el totalitarismo desde el horizonte de la tecnología. Tenemos el totalitarismo que la tecnología permite. Ella comienza a controlar todos los rincones y todos los resortes de la convivencia humana (consumismo). La visión implícita en el individualismo de la sociedad de consumo, donde el individuo antes que como persona, que ha recibido la vida de otro. Lo propio de su individualidad es la capacidad de observar diferentes productos, servicios o comportamientos y preferir unos a otros. En el fondo, en cada vida humana, individualmente considerada no se juega ningún destino. Un ejemplo emblemático de esta distorsión antropológica es el caso de la discusión sobre el aborto y su legislación, puesto que se funda en la siguiente duda; que el embrión sea verdaderamente humano desde el inicio de su existencia. Algunos sostienen que el embrión sobreviene humano con posterioridad a su existencia y hablan incluso de pre-embrión. Con ello concluyen que si abortan un embrión en su primera semana de existencia (un pre-embrión) aborta un ser vivo pero no un ser humano. Esta duda radical significa introducir un principio de arbitrariedad en la valoración de lo humano, y por eso el ejemplo es emblemático. Alguien tiene que

decidir cuándo es humano. Nadie sería humano desde siempre, desde el inicio de su gestación, sino cuando alguien decide cuándo somos humanos? ¿En qué momento de la existencia pasamos a tener valor humano? Si se piensa ahora en términos globales, no sólo en el plano del laboratorio, no es difícil comprender por qué este principio de indiferencia que se ha arraigado en la sociedad tecnológica lleva a que ésta se vea relativamente indefensa frente a ciertos males sociales de nuestra época, especialmente, frente a la corrupción, no sólo de la droga y su comercialización, sino también del tráfico de influencias. El problema es que los beneficios son tan altos en relación a los costos, que muchos se sienten tentados a negar la inmoralidad intrínseca de estos actos y a encontrarle justificación con criterios de costo-beneficioso. Mientras hay algunos, cada vez menos, dispuestos a decir que los actos corruptos son intrínsecamente malos y, por lo tanto, no se justifican en ningún caso, hay muchos otros que tienden a justificarlos por los beneficios indirectos que pueden derivarse sobre ciertos sectores de la población.

Con ello, el relativismo moral se manifiesta progresivamente como un cómplice directo de la violencia y de la degradación moral, arrastrando a muchos grupos y personas. Cuando se observan los efectos de la violencia ejercida por grupos anti-sociales que viven lucrando en torno a la corrupción de la sociedad nunca debe olvidarse la corrupción mayor, que en el fondo de cada vida humana, individualmente considerada no se juega ningún destino.

A partir de este cuadro -podrá ser pesimista pero que se funda en los hechos que estamos viviendo en este final del siglo- se deriva una responsabilidad fundamental y primera para la educación en relación a la cultura y, en particular, para la Educación Superior. Especialmente en este año, se han escuchado importantes y luminosos análisis acerca de la calidad educacional en todos los niveles del sistema, primario, secundario y universitario. Pero, la mayor parte de los indicadores de calidad no se refieren a estos problemas. Se refieren a que haya más computadores disponibles, más comodidades en las salas, más libros en las bibliotecas, más profesores con más años de preparación, más semanas de dedicación. ¿Cuándo se habla de la calidad de la educación en relación a la antropología implícita en ella, a la transmisión de los valo-

res culturales, especialmente, de este valor de la vida y de la persona humana que es anterior a cualquier criterio técnico? La Educación está obligada a plantearse como tarea, no sólo dominar, controlar y producir nuevas tecnologías, sino pensar en un horizonte universal, donde todas las preguntas tienen cabida, no sólo las que seleccionamos porque nos conviene o porque ideológicamente nos interesan, sino que todas las preguntas, especialmente, las relativas al destino del ser humano. Sólo individuos conscientes de su fundamento antropológico, de su realidad de sujetos, puede defenderse de la manipulación cultural y tecnológica.

Cada sociedad aspira a vivir en paz y justicia que significa superar los problemas de marginación de su población e integrarla en una experiencia de encuentro. En nuestro país se ha enfatizado mucho el combate contra la pobreza. Pero en el mundo moderno cada sociedad, también las desarrolladas, tienen sus pobres, y parece que el criterio común de pobreza, tanto del mundo desarrollado como del subdesarrollado, es que son pobres o marginados aquellos que no tienen la productividad necesaria para agregar valor a su comportamiento, en el caso extremo, los no nacidos, los ancianos, los discapacitados, aquellos con los que se puede experimentar como con los embriones, los enfermos terminales, los drogadictos. Es decir, el conjunto de personas que por diversas razones no se les puede aplicar el criterio de productividad y de agregación de valor como el rasgo fundamental para definir el valor de su propia existencia. En consecuencia, la solidaridad social tiene que medirse no sólo en términos de la distribución equitativa del ingreso, sino de la aceptación del valor de la vida de este conjunto de marginados, que no es menos numeroso en los países ricos que en las naciones pobres. - Situación concreta en el campo de la educación:

El Doctor Pedro Morandé Court, Decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile, hace referencia a que el educador "debe ser contingente" rasgo fundamental tanto en lo social, como en el ámbito de lo educativo. Las educadoras de párvulo tenemos este rasgo en el currículo personalizado, pues un educador debe tener presente las diferentes necesidades que se van evidenciando en el niño.

Ser "contingente" hace mención a la capacidad progresiva de la relación del hombre con su entorno, en una perspectiva espacial y temporal, de manera que la persona tenga un contacto real con el momento que le tocó vivir. Cabe considerar que el interés del niño por su entorno es grande ya que para él este es un mundo por descubrir y conocer. Sin embargo, hay que tener en cuenta, que este entorno tiene límites para el niño ya que por la etapa de desarrollo en que se encuentra, está a la par estructurado por su comprensión del espacio y tiempo, por lo cual sus experiencias deben centrarse en lo más próximo y concreto para el niño. En tal sentido es que podría plantearse que la contingencia del niño es lo más cercano y comprensible para él. En relación a este punto, en todo caso, cabe agregar un antecedente que no ha sido del todo estudiado aún, que es el cambio que está produciendo la televisión en las experiencias de los niños, al aproximar en una forma muy atractiva, elementos y situaciones muy distantes y difíciles que el párvulo las puede vivir directamente como es por ejemplo: formas de vida de otros pueblos o flora y fauna de lugares muy remotos, los que son incorporados por los niños de una u otra forma. Otro aspecto que cabe analizar respecto al desarrollo de las características de contingencia de los niños, es que ésta se lleva a cabo básicamente, haciendo que el párvulo sea un observador activo de su medio, de manera que vaya percibiendo a través de todos los sentidos las cosas que suceden y los cambios que se van produciendo.

En el artículo Antropología y Educación Preescolar del Doctor Carlos Munizaga, (1991), incorpora la Antropología como cimiento básico del currículo preescolar, lo que en ciertos aspectos está en el currículo personalizado. El Doctor Munizaga ha pensado que un procedimiento para contribuir a dicha tarea es enumerar y comentar algunos conocimientos socios-culturales, afines a ella, que ofrecen una especial riqueza, tal vez no siempre conocida o explorada de aplicaciones potenciales al tema de la educación preescolar y la dinámica social. La cultura toma formas heterogéneas. Se presenta, a veces, como normas, valores, conocimientos, como cultura ideal, con elementos ideales, que están agazapados y como dormidos en las mentes. Otras veces, la cultura está despierta, impulsando objetivamente, convirtiendo nor-

mas en acciones y realización de valores, o modelando relaciones sociales, como grupos, familias, amigos, status, o rasgos psicológicos, forjando tipos de personalidad y sentimientos, esculpiendo la biología, la anatomía, la fisiología, incluso la del cerebro y, probablemente, con ello, las formas cognitivas.

El educador de párvulos trabaja muy especialmente con las subculturas y, muchas veces, un curso o los miembros del grupo de profesores, pertenecen a subculturas diferentes. La cultura modela, también, complejas estructuras psicoculturales, como la identidad personal y nacional, cuyas leyes de integración y desintegración no son simples, lo que se complica más, con el fenómeno de las subculturas que señalamos más arriba. ¿No pasar nunca desatento, puede haber ahí una forma de cultura o subcultura que nos puede influir o transformar. Otro territorio de la cultura, unido al tema del contacto entre unidades socioculturales, próximas o remotas, espontáneas o forzosamente dando lugar a nuevos productos, muchas veces bienvenidos, pero también a otros híbridos que, la comunidad, las familias, las instituciones, las universidades, los países, reciben como verdaderas maldiciones. Es la hibridación y transmutación, formas tradicionales con modernas, racionales con irracionales; nacionales con extranjeras. Hay que observar y esperar, primero que se conozca la función, el efecto positivo o negativo que tal elemento híbrido tienen para el contexto local, para el desarrollo integral de nuestra sociedad receptora y para la tarea educacional. Otro territorio es el carácter integrador de la cultura M. Victoria Peralta.

Señala que, si del concepto de cultura, sólo se utiliza el carácter integrador del quehacer humano, entonces el fundamento antropológico cultural podría ser, precisamente, el fundamento base de los demás fundamentos del currículo inicial. Esto es muy razonable, porque descubrir tal concepto integrador, supone descubrir relaciones, sistemas y así establecer bases comparativas para conectarse con otros aspectos, como los referentes a las bases socioculturales latinoamericanas, nacionales y con problemas como el de la identidad, con la ayuda de ciencias como la filosofía, la psicología y la pedagogía. Pero, lo anterior, implica captar, siquiera en parte, las variadas caras y funciones de la cultura; sus diversas moradas ubicadas en grietas de la sociedad, de la mente individual, de la estructu-

ra social y del sentimiento humano y captar los constantes, extraños "noviazgos" y "matrimonios" entre elementos culturales aparentemente más diversos. En Educación Parvularia es necesario apoyarse en algunos grandes conceptos e hitos de la Antropología y Ciencia Sociales, para después, con ellos, descender, practicándolos, en la educación inicial, en lo local, lo personal, lo nacional y ver que nos "dicen" ahí: que profundidad nos muestran y en que edad de los niños son más útiles, etc. Especialmente esto se pue-

de encontrar en el currículo personalizado, currículo pertinente.

Las ideas formuladas son una esperanza para el desarrollo y ampliación de la disciplina Antropológica y sus conexiones con el campo de la educación. Se estima que hay en Chile, en educación preescolar, inicios y materiales desperdigados y líneas que procede robustecer que están en todos los niveles de la educación y que han permanecido en calidad de "conocimiento inútil".

BIBLIOGRAFÍA

Marvin Harris, 1977. De Alianza Editorial, S.A., Madrid, 1987.

- "CANIVALES Y REYES"

Dr, Pedro Morandé Court.

- "LOS GRANDES DESAFÍOS CULTURALES DE FIN DE SIGLO"

Carlos Munizaga, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología, Revista Chilena de Antropología. N° 10, 1991, 71 -80.

- "ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN PREESCOLAR"

María Victoria Peralta. Editorial Juvenil, 1^ª Edic. Septiembre, 1985.

- "EDUCACIÓN PERSONALIZADA EN EL JARDÍN INFANTIL"

- "ANTROPOLOGÍA SOCIAL"

Evans-Pritchard. De Nueva Visión. Bs. Aires, 1957.

¹¹ CULTURA Y PERSONALIDAD"

Fondo de Cultura Económica México 1969

Linton, Ralph.

"ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA "AGUILAR", Madrid 1980

Dienelt, Kan¹.

"ANTROPOLOGÍA" Guadalupe, Bs. Aires 1984

Ludjowski, Roque

"EDUCACIÓN Y CULTURA" Paidós, Bs. Aires 1962

"PERSONA, FAMILIA Y SOCIEDAD"

Editorial Magisterio Español Madrid 1975

Lobo Gonzalo

"Una teoría científica de la Cultura SUDAMERICANA, Bs. Aires 1967

Malinowski, Bronislaw.



María Elena Correa Zamora Profesora de Estado
en Castellano Magíster en Educación Mención
Currículum Fono 214417 Chillan

**HORIZ. EDUC.
VOLUMEN 2, 1996**

**"EDUCACIÓN RURAL Y FORMACIÓN
DE PROFESORES"**

"EDUCACIÓN RURAL Y FORMACIÓN DE PROFESORES"

RESUMEN

Se postula la necesidad de que los currículos escolares se planifiquen de tal manera que puedan facilitar el éxito tanto a los niños y jóvenes de la ciudad como del campo.

Para ello, es indispensable que las instituciones formadoras de docentes, preparen a un profesional con condiciones para atender a los niños y jóvenes de ambos sectores, lo que hace indispensable introducir algunas innovaciones en el plan de estudios de formación de profesores.

PRIMEROS PASOS

En regiones como la Octava, donde, junto a la población urbana, hay una considerable población rural, se impone revisar los currículos educativos, de modo que se seleccionen contenidos de la cultura de los dos sectores sociales. Cuando aquí se habla de población urbana, se está haciendo referencia a los grupos medios y altos de la sociedad, a aquéllos que viven conforme a los patrones de la cultura occidental que fue traída desde Europa, con el avance científico, la organización del estado nación y el capitalismo industrial (Soto, 1996, p.3). Es la cultura de la modernidad.

Por otra parte, el estilo de vida de la población rural es denominado cultura de la coídiandidad. Comprende el saber popular, los valores, pautas y normas que regulan la vida del día a día de la gente humilde, pobre. Este concepto fue creado por la socióloga Agnes Heller (1977, p.317) y lo define como "... la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo (como guía para las acciones, como temas de conversación, etc.)". Tradicionalmente, la escuela ha seleccionado los contenidos para la enseñanza sólo de la cultura de la modernidad, desvalorizando con ello todo lo proveniente de la cultura cotidiana, pese a que

ésta posee conocimientos que no dejan de tener una estructuración lógica y que, para sus usuarios, son productivos y eficaces. Esto significa que la escuela ha desconocido la existencia de diferentes culturas al interior de la sociedad; los planes y programas de estudio han sido uniformes y los profesores, preparados para trabajar sólo con niños pertenecientes a los sectores urbanos.

La consecuencia ha sido la deserción y el fracaso escolar de los niños rurales, pues estos niños al ingresar a la escuela sufren un "choque cultural" entre lo aprendido en la familia y la cultura que la escuela les impone. Se ven enfrentados a un proceso de resocialización, en que deben aprender una forma cultural diferente, además de los conocimientos objetivos que la escuela enseña.

Lo que la escuela pretende, dice Viola Espinóla (1986, pag.14) es "familiarizar a los niños con ciertas formas públicas de pensamiento, y con la conceptualización de significados universales: lo que ella transmite es la cultura de la sociedad amplia y los principios que organizan estos significados que son propios de la clase media". Responder a todas estas exigencias es difícil para estos niños, quedándose a mitad de camino, sin siquiera haber completado la educación básica. Carlos E. Beca, (1989, p.76) aporta algunas ci-

fras que esclarecen el problema: "La discriminación sufrida históricamente por la población rural se refleja en diversos indicadores, tales como el analfabetismo que, de acuerdo al Censo de 1982, era de 21,9% para la población rural de 15 años y más, mientras que en la población urbana alcanzaba al 6,2%. Lo mismo puede apreciarse al constatar que el promedio de la escolaridad de la población rural era, en 1983, de 5,1 años de estudios comparados con 8.3 años de la población urbana".

En el diagnóstico de la realidad educacional que hizo el Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, se describe lo que sucede con los resultados de la educación de los sectores más pobres, donde está incluido el rural: "... un análisis desagregado de los resultados del SIMCE muestra algunos síntomas alarmantes, tales como: que tres de cada cuatro alumnos de la mitad más pobre de la población no entiende lo que lee, a pesar de encontrarse cursando el cuarto grado; que esa misma proporción de niños no alcanza ni a la mitad de las habilidades elementales de cálculo esperadas en ese grado, y que, en el caso de las escuelas subvencionadas que atienden a los sectores de nivel socio-económico bajo, sólo los resultados del 10% de los alumnos de mejor rendimiento promedio pueden estimarse satisfactorio con un criterio exigente (70% o más de respuestas correctas), en tanto que los resultados del 90% restante son mediocres o definitivamente malos; algo parecido ocurre en el caso de la asignatura de matemáticas. (MINEDUC, 1994, pág. 9-10). Por este camino la escuela ha llegado a convertirse en una agencia reproductora de las mismas desigualdades que existen en la sociedad global, pues estos niños, con instrucción baja o incompleta, pasan a engrosar la mayoría pobre del país, con trabajos mal remunerados o subempleos.

Esta nefasta consecuencia fue explicada por el ex Ministro de Educación, don Sergio Molina S., en la inauguración de la Convención Nacional de Pedagogía, en los siguientes términos: "La educación es la principal fuente de oportunidades de progreso económico y social para las personas. Este principio ha sido sostenido por la sociedad chilena a lo largo de este siglo y justificó los enormes esfuerzos desplegados en el pasado por aumentar la cobertura educativa. Mayor educación significa mejores ingresos y

mayores capacidades para desenvolverse en sociedades crecientemente complejas; la inequidad en el acceso a una educación de calidad resulta ser la principal causa de reproducción de las desigualdades sociales". (1996, p.4).

En el país, la conciencia de la problemática descrita está siendo cada vez mayor. De hecho, la política educacional de la Concertación se ha hecho cargo de ella a través de numerosos programas destinados a mejorar la calidad de la educación que se ofrece. En el Decreto 40, de enero 1996, se insiste en que la educación general se debe regir por principios éticos. "Estos principios -se lee- deben abrir a todos los niños y jóvenes, de ambos sexos, la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos. (1996, p.4).

Para la solución de este problema, el desempeño de los profesores es de la máxima importancia. De allí que las instituciones formadoras deban reflexionar, sobre qué hacer para formar un profesor que atienda con eficiencia a los niños del campo y de la ciudad. En primer lugar, habría que decir que se trata de un problema de contenidos, más específicamente, de selección de contenidos. Se trata de preguntarse, ¿Qué deben saber los futuros profesores sobre la educación rural? o ¿Cuáles deben ser las fuentes de contenidos de un plan de estudios de formación de profesores que incorpore la educación rural? Se visualizan, al menos, dos áreas de contenidos:

- de fundamentos y
- de metodología

En el área de fundamentos hay un trabajo adelantado en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío. Se trata de un proyecto para formar profesores básicos rurales que propone diversas asignaturas tomadas de los campos de la geografía rural, economía rural, sociología rural y otras. Estas asignaturas podrían formar un área integrada de fundamentos.

Un aspecto aparte constituyen los fundamentos pedagógicos, dentro del cual se debería dar especial énfasis a la concepción curricular del control simbólico, que en Chile se ha difundido con los nombres de la pertinencia cultural y de la selección, transmisión y reproducción cultural. A través de esta materia (o asignatura) los for-

man en pedagogía deberían internalizar las implicancias que la concepción curricular antes dicha tiene para la educación; a saber:

1.- Exhorta a respetar y valorar la cultura de los diversos sectores de la sociedad.

2.- Impone la necesidad de elaborar currículos comprensivos, en donde se seleccionan contenidos de la cultura de la modernidad y de la cultura popular o de la cotidianidad. (Magendzo, 1988, p.27}. Esta implicancia se puede operacionalizar en el contexto chileno dentro del marco del Decreto 40, que hace posible que cada escuela básica tenga su propio plan y programas.

3.- Considera como absolutamente necesario tener en cuenta las características culturales de los niños de los sectores populares al planificar, implementar y desarrollar el currículo escolar. Se sabe que los niños de los sectores populares manejan un lenguaje concreto, pobre en vocabulario y con estructuras sintácticas simples, a diferencia de los niños de clase media, cuyo lenguaje se orienta a la abstracción, es más rico en vocabulario y tiene estructuras sintácticas más complejas.

4.- Obliga a mejorar la calidad de la educación que se ofrece a los niños de estos sectores.

5.- Exige de los maestros un cambio de actitud, que consiste en elevar las expectativas respecto al rendimiento de estos niños, lo que, a su vez, incidirá positivamente en su autoestima. Respecto a la metodología de la educación rural, también ya se han hecho algunos esfuerzos por incorporarla al currículo de formación de profesores en la Facultad.

En 1990, con motivo de discutirse el plan de la licenciatura en educación, fue propuesta la creación de la asignatura (Ver Anexo N- 1). La proposición fue aceptada con el nombre de Problemas de la Educación, lo que ha hecho que el objetivo y la intencionalidad de la asignatura (Ver anexo N⁵2) hayan sido interpretados de tantas maneras como docentes la han servido, sin que la asignatura haya llegado a cumplir sus objetivos.

Ahora en que la Facultad deberá, necesariamente, renovar los currículos de formación de profesores, se crea el momento propicio para evaluar esta asignatura y otorgarle el lugar que se merece.

Junto a todo lo dicho, las otras asignaturas pedagógicas (Orientación, Evaluación), deberían dejar un espacio para examinar lo que les compete en cuanto a educación rural.

ANEXO N° 1

PROPUESTA DE LA CREACIÓN DE LA ASIGNATURA "METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN RURAL"

MARÍA ELENA CORREA Z.
CHILLAN, 1990

Fundamentación:

La investigación educacional chilena en los últimos 15 años ha dejado en claro que la escuela transmite la cultura de los sectores urbanos medios a los niños de los sectores rurales y de los sectores populares, en general. Como consecuencia de ello, los niños del campo se han visto sometidos a "una resocialización en que deben aprender una forma cultural diferente, además de los conocimientos, objetivos impartidos en ella" (Espinola, Viola. Transmisión cultural en los sectores populares, p. 12). * Al impacto de la resocialización se une la desvalorización que la escuela ha venido haciendo de la cultura propia de los sectores rurales. Esta desvalorización se constata en hechos como:

- Se descalifican sus valores y expresiones culturales.
- Se enseña menos de lo que se espera que se enseñe.
- Las expectativas respecto al rendimiento de los alumnos son bajas.

Por otra parte, se ha comprobado que, en general, en las escuelas de nivel socioeconómico bajo y, específicamente, en las rurales, es más frecuente un aprendizaje repetitivo, donde se enfatiza más el respeto al profesor y donde es éste quien propone e inicia las actividades. Se ha visto también que es más frecuente en el sector rural que en los sectores medios urbanos, que el niño sea amenazado o ridiculizado por el profesor.

El niño rural como los niños pobres, en general, es formado en un espíritu de mayor dependencia de la autoridad y de menor autonomía frente al conocimiento.

Toda esta situación de menoscabo educativo, ha traído como consecuencia una disminución en el nivel de autoestima de los niños rurales y un

alto fracaso escolar.

Este proceso debe revertirse y, para ello, el profesor adquiere un rol fundamental, pues él es quien, en definitiva, selecciona la cultura que se transmitirá y conduce el proceso educativo a través del cual se realiza la transmisión. Siendo así, es necesario reformular los planes y programas de formación de profesores, sobre todo en la Universidad del Bío-Bío donde es prioritario el desarrollo rural en todas sus dimensiones.

Se ha de entender, entonces, que la configuración del grado de licenciado en educación de la Universidad del Bío-Bío, deberá tener como sello característico la preparación de un docente, que, junto con ofrecer una educación adecuada a los niños y adolescentes del sector urbano medio de la población, sea capaz de facilitar el aprendizaje de los niños del campo y brindarles una educación de igual calidad. Para ello, todo el currículo de formación debe estar impregnado de esta intencionalidad, desde las asignaturas y actividades curriculares que se seleccionen hasta los objetivos y contenidos educativos de cada una de ellas. Y también se estima absolutamente necesario crear una asignatura especialmente dedicada a este aspecto de la cultura. Para ello se propone la inclusión de la asignatura Metodología de la Educación Rural, para destacar la importancia que se le asigna a la educación rural en la formación del docente egresado de la Universidad del Bío-Bío y para estructurar en torno a ella los contenidos específicos tocantes a este aspecto cultural. La presencia de esta asignatura en el plan de licenciatura marcará la identidad que distinguirá al profesor egresado de esta Casa de Estudios Superiores.

Aprobado con el nombre de "Problemas de la Educación".

ANEXO N° 2

ESQUEMA BÁSICO PROGRAMA DE ASIGNATURA

(UNIVERSIDAD DEL BIO-BIO DEPTO.
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN)

I. IDENTIFICACIÓN

- 1.1. NOMBRE: PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN
- 1.2. FACULTAD: EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
- 1.3. CARRERA: Pedagogía en Educación General Básica
- 1.4. HRS. DIRECTAS: 3

II. DESCRIPCIÓN Y OBJETIVOS:

1. Descripción: Asignatura que pone énfasis en la necesidad de que el futuro profesor desarrolle habilidades y actitudes que lo capaciten para abordar la problemática específica de la educación rural, de la marginalidad urbana y de los sectores desfavorecidos, en general. Analiza la realidad socio-cultural de estos grupos y examina problemas curriculares y metodológicos específicos de la educación de estos sectores.

2.- OBJETIVOS:

- Analizar la realidad socio-cultural y económica de los sectores pobres.
- Diseñar la fisonomía propia del niño pobre (rural y urbano-marginal) como estudiante.
- Detectar los problemas propios de la educación en los sectores pobres.
- Valorar la concepción curricular de la pertinencia cultural como adecuada a la realidad de los sectores pobres.
- Aplicar una metodología de enseñanza y aprendizaje adecuada a la realidad de dichos sectores.

III. RESUMEN DE UNIDADES PROGRAMÁTICAS.

UNIDAD 01:

Realidad socio-cultural y económica de los sectores pobres. (Rural y urbano-marginal).

UNIDAD 02:

Perfil educacional del niño rural y de la urbano-marginal. UNIDAD 03:

Problemas de la Educación en los sectores pobres:

- La desvalorización de la cultura campesina y urbano-marginal en el currículo escolar.
- La inadecuación entre el currículo escolar y las necesidades de la vida y el trabajo en el medio rural y urbano-marginal.
- El niño que trabaja.
- Los cursos combinados en el medio rural.
- El calendario escolar rígido en el medio rural.
- La repitencia de los niños de sectores pobres (rural y urbano-marginal).
- La poca participación de la familia en la vida escolar de sus hijos. UNIDAD 04:

La concepción curricular de la pertinencia curricular en la educación de los sectores pobres.

UNIDAD 05:

Metodología de la enseñanza y aprendizaje para la educación de los niños pobres.

- Actitudes del profesor.
- Criterios adecuados para la selección de actividades.
- Técnicas metodológicas para la organización de grupos.
- Recursos didácticos.
- El tratamiento didáctico de los cursos combinados.
- Las organizaciones de profesores como instancia para conocer y valorar la cultura de los sectores pobres.

BIBLIOGRAFÍA

1. BECA, CARLOS EUGENIO: "Educación Rural Básica". En: El Pizarrón, N^o 54-55. PIIE, Stgo., 1989, pág. 75-82.
2. BERNSTEIN, BASIL: "Poder, Educación y Conciencia". CIDEF, Stgo., 1988.
3. ESPINÓLA, VIOLA ET ALLÍ: "Transmisión Cultural y Calidad de la Educación en los Sectores Populares". CIDE. Stgo., 1986.
4. HELLER, AGNES: "Sociología de la Vida Cotidiana". Ediciones Península, Barcelona, 1977.
5. MAGENDZO, ABRAHAM: "Curriculum Comprensivo". PIIE, Santiago, 1986.
6. MOLINA, SERGIO: "Reforma Educacional y Desarrollo: El papel de la formación inicial". Discurso presentado en la inauguración de la Convención Nacional de Pedagogía, Valparaíso, 2 y 3 de septiembre de 1996.
7. MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, DECRETO N^o 40 DE 1996.
8. MINEDUC. COMITÉ NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN CHILENA: "Los Desafíos de la Educación Chilena Frente al Siglo XXI, Stgo., Septiembre de 1994.
9. MAGENDZO, ABRAHAM: "Curriculum y Cultura en América Latina", PIIE, SANTIAGO, 1986.
10. : "Curriculum Comprensivo". PIIE, Stgo., 1988.
11. SOTO, VIOLA: "La Formación Docente y el Perfeccionamiento Continuo". Trabajo presentado a la Comisión Nacional de Pedagogía, Valparaíso, 2 y 3 de Septiembre 1996.



David Rivera Parra
Profesor de Educación Básica
Postítulo en Educación Diferencial mención Transtornos de Aprendizaje
Candidato a Magíster en Educación Mención Currículo Educacional
Fono 214417
Chillan

¹¹ EL SECTOR DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN
TECNOLÓGICA A PARTIR DE UN CURRÍCULUM
INTEGRADO"

RESUMEN

La publicación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y sus Decretos complementarios N° 40/96 y N° 545/96, han renovado el enfoque curricular a partir de nuevos Planes y Programas de la Educación General Básica, que incorporan estructuras, contenidos, y concepciones respecto al aprendizaje a través de los Objetivos Fundamentales (OF), Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) graduados por niveles de acuerdo a la Matriz Curricular Básica.

En esta Reforma Curricular se incorpora el Sector de Estudios de Educación Tecnológica que representa un nuevo espacio de aprendizaje e impostergable desafío tanto para el profesor de primer ciclo y en particular para los profesores de la Asignatura que se desempeñan desde el quinto año básico adelante, atendiendo que los nuevos OF/CMO se pondrán en marcha de manera gradual, a partir de marzo 1997. Algunos tópicos más característicos de este sector en el ciclo de la Educación Básica son:

- Identificar y caracterizar recursos materiales y energéticos.*
- Analizar sistemas tecnológicos sencillos tales como: sistemas tecnológicos mecánicos, ópticos, u otros.*
- Reconocer los principios básicos que sustentan a cada sistema tecnológico.*
- Conocer y manejar el computador como herramienta tecnológica utilitaria y de creación. Dado que el Decreto N° 40 es de reciente publicación, es propósito del presente trabajo analizar e interpretar sus nuevas propuestas y visiones curriculares subyacentes tales como el Curriculum Oculomotorio, Concepciones y Paradigmas del Aprendizaje y Visión de Modernización de la Educación.*

El Sector de Estudios de Educación Tecnológica a partir del análisis contrastado del Decreto N° 40

"El porqué de una Propuesta de Innovación Pedagógica y Curricular para el sector de Estudio de Educación Tecnológica en el Sistema Educacional, según el Decreto N- 40".

David Rivera Parra Docente Depto. Ciencias de la Educación

Nuevas orientaciones emanadas del Ministerio de Educación hacia las Universidades y Centros Superiores de Formación Pedagógica, propician cambios sustantivos en la Práctica Educativa, lo que ha acrecentado la sensibilidad de la gestión académica por sintonizar con los criterios, propuestas y orientaciones en pro de la modernización de la Educación chilena con criterios de Calidad, Pertinencia y Equidad. Entre las nuevas orientaciones está la preocupación ministerial por el fortalecimiento de la profesión docente, tanto en lo relativo al mejoramiento de la formación inicial y al perfeccionamiento fundamental de los profesores; instancias de Innovación como la apertura de liceos de anticipación como experiencias pilotos a lo largo del país, Programas de becas y/o pasantías para profesores chilenos, mejoramiento de laboratorios y talleres. A nivel nacional la puesta en marcha del Proyecto Enlace que incorpora la informática educativa al ciento por ciento de los establecimientos de enseñanza media y al sesenta por ciento de cobertura de las escuelas básicas del país.

Otro elemento importante es la Nueva Reforma Curricular para la Educación Básica Chilena, a partir de la publicación de la ley N° 18962 de marzo 1990 y su posterior complementación vía Decreto 40/96 y Decreto N° 545 del 11 de octubre 1996. En la búsqueda del cambio de visión del proceso de aprendizaje, el Ministerio ha distribuido textos para el perfeccionamiento e innovación en el aula, particularmente hacia aquellas escuelas básicas de sectores pobres (P900) propiciando la aplicación de manera integrada del Modelo Holístico y el de Destrezas en el apren-

dizaje del lenguaje escrito. Además, ha convocado a las Universidades Pedagógicas a conformar equipos de trabajo que asuman el perfeccionamiento de profesores de aulas del primer y segundo año básico toda vez que el cronograma de puesta en marcha de los nuevos OF/CMO se llevará a efecto desde marzo 1997 avanzando gradualmente hacia el resto de los niveles, según lo establece el art. 4° Decreto 40. Estos programas, en conjunto con los cambios curriculares y programáticos, le representan a las Facultades de Educación y Humanidades un urgente desafío en orden de refocalizar y recualificar sus prácticas pedagógicas que impliquen, en el proceso de transmisión, metodologías más activas y colaborativas, toda vez que las carreras de pedagogía a nivel nacional congregan una matrícula de veintiún mil alumnos y egresan anualmente alrededor de 2.500 docentes, sin considerar aquellos que siguen estudios en los Institutos profesionales. "El sentido del Programa de Formación Inicial será el de incentivar la renovación de la Formación de Docentes, de manera de posibilitar la adaptación de éstas (Universidades) a las nuevas exigencias curriculares, metodológicas, tecnológicas, y otros que se requieran para formar a los docentes del siglo 21" (1). Algunas premisas orientadoras en tal sentido son:

- Transformación cualitativa de la enseñanza; la que debe estar orientada hacia aprendizajes significativos y relevantes para el mundo futuro.
- Tanto la escuela y la comunidad cada vez interaccionan con mayor regularidad en un mundo tecnologizado, globalizado y en rápido proceso de cambio.

- La escuela debe estar en consonancia con los requerimientos del mundo actual, en el que, el elemento que tipifica a la sociedad es el conocimiento (sociedad del conocimiento).
- Necesidad de reorientar el rol tradicional del docente como mero transmisor del conocimiento hacia un rol de agente dinamizador y articulador de las nuevas formas de aprender.
- "Renovar e innovar, son conceptos fundamentales que deberán orientar la revisión y los cam-

bios en los programas de formación de los docentes, estructuras y organismos institucionales y de los recursos en general" (1). Así, en la perspectiva crítica de J. Torres, surgen las revisiones a la función y práctica pedagógica, los contenidos culturales, la diversidad cultural, todas áreas de problematización; "una de las finalidades fundamentales que pretende desarrollar y fomentar toda intervención curricular es la de preparar al alumnado para ser ciudadanos activos y críticos, miembros solidarios y democráticos de y para una sociedad similar" (2).

Del Decreto 4002/80 al Decreto 40/96; viabilidad de un currículum integrado

Al publicarse el Decreto N^o 4002/80, siendo Ministro de Educación don Alfredo Prieto Barfalluy, destacó como razones del cambio, el hacer más manejable para el profesor los planes y programas.

- Mayor flexibilidad del Plan y Programas de estudio para su adaptación a las variadísimas circunstancias en que se desarrolla el Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

La presentación de los Programas se hace en forma de objetivos generales y específicos; se suprimieron los aspectos metodológicos indicativos del quehacer pedagógico al interior del aula (tutela Metodológica del MINEDUC). La metodología propiciada queda a la decisión del profesor (racionalismo instrumental).

- Convicción de que la calidad de la educación impartida en la escuela depende de la actitud del director del establecimiento y del cuerpo de profesores (visión de escuela neutra y relativa autonomía).
- El Plan de Estudios se estructuraba en áreas, asignaturas y actividades de formación:
- Área de Expresión Verbal
- Asignatura: Castellano e Idioma Extranjero

- Área de Expresión Numérica
- Matemáticas
- Área de Experiencias
- Sociedad, Geografía e Historia, Cs. Naturales y Optativo Religión.
- Área de Expresión Plástica
- Artes Plásticas y Educación Técnico Manual
- Área de Expresión Dinámica
- Educación Musical y Educación Física
- Área de Formación de hábitos y actitud social del alumno
- Consejo de curso.
- El artículo 16 del referido Decreto, consignó el carácter de electivo en 7- y 8^o año de la Educación Musical, Artes Plásticas y Educación Técnico Manual.
- El Artículo 19 reconoce la calidad de Mínimos Obligatorios respecto de los Objetivos y Contenidos de Enseñanza consignados en el Plan de Estudios; además de establecer que no hay un porcentaje de Objetivos como mínimo o máximo exigibles en cada curso anualmente (Artículo 21) siempre que se resguarden alcanzar al menos los objetivos terminales mínimos de la E.G.B.. a saber:

1.- Documento "Fortalecimiento de la Profesión Docente: Mineduc • División de Educación Superior; 15 Julio 1996.

2.- *Globalización e Interdisciplinariedad*, Autor Jurjo Torres. Edición Morata, Madrid 1997.

Artículo 2º

- a) Saber expresarse correctamente en nuestro idioma en forma oral y en forma escrita.
 - b) Dominar las 4 operaciones aritméticas y sus nociones complementarias esenciales.
 - c) Conocer sistemática y cronológicamente la Historia y la Geografía de Chile, según nivel.
 - d) Conocer, según profundidad del nivel, las nociones elementales de las Ciencias de la Naturaleza.
 - e) Conocer y practicar sus deberes respecto a la comunidad y exigir de ella sus derechos.
 - f) Formarse como persona y como ciudadano, que manifiesta en su comportamiento las actitudes y valores propios de nuestra cultura y de consenso nacional.
- Desde una perspectiva del Curriculum Crítico, se evidencia, de manera declarada, énfasis en el cumplimiento de objetivos y visión desde una óptica centralizada en los contenidos a tratar, vale decir, una visión racional ilustrada acerca de la escuela.
 - Se esboza disposición de flexibilidad en busca de aproximarse a criterios de pertinencia de los contenidos, adaptándose a las particulares necesidades de cada zona del país.
 - Al suprimir los aspectos metodológicos que pautearon el quehacer docente en el aula desde la década del 60 hasta la publicación del Decreto 4002, se le reconoce al profesor mayor idoneidad y competencia profesional.
 - La convicción ministerial de supeditar la calidad de la Educación a la gestión directiva y cuerpo de profesores, además de no direccionar metodológicamente, se traduce, en la práctica, en una continuidad del quehacer docente al mantener la preocupación por el cumplimiento de la entrega de contenidos y no producirse cambios sustantivos en la concepción misma del aprendizaje.
 - En el Decreto 4002, el Plan de Estudios de E.G.B. ya identificaba áreas de formación prevaleciendo sí la compartimentalización de las asignaturas.
 - En el Decreto 4002 ya se destacaba la condición de Mínimos Obligatorios tanto de los Objetivos y Contenidos del Plan de Estudios; sin embargo, al no institucionalizar el sistema otras pro-

puestas complementarias desde las unidades educativas, el Plan se traduce en el único instrumento directriz oficial. Del Dcto. 40/96:

La publicación del Decreto N° 40 de enero 1996 que contiene en sí la propuesta de la Reforma Curricular para la Educación Básica Chilena, enmarcada en decisiones políticas a partir del espíritu de la Constitución Política de 1980 y posterior publicación LOCE (N°18962 del 10/03/ 90} la que entrega las grandes definiciones, conceptualizaciones, estructura e instancias complementarias a la misma como lo fue tanto el Dcto. 40 y 545 (11 Oct. 96), este último aprueba el Plan de Estudios del NB1 para la Educación Básica y Programas de Estudio de los Objetivos Fundamentales Transversales del 1er. ciclo. Así, las razones formuladas para la promulgación de los OF/CMO, son:

- Adecuarse a la normativa sobre los Objetivos Generales y requisitos de egreso de la Enseñanza Básica, según la LOCE.
- Lograr la convergencia con las políticas educacionales de Estudio del Gobierno de Chile y los planteamientos de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación.
- Actualizar la enseñanza que imparte el sistema en pro de la modernización del país y la resolución de los grandes desafíos socio-políticos-culturales que enfrenta la sociedad chilena en la proximidad del tercer milenio.
- Introducir el principio de Autonomía Curricular en procura de alcanzar mayor calidad de la enseñanza y procedimiento de elaboración de planes y programas de estudio, dándole oportunidad a cada establecimiento educacional para llevar a cabo programas más significativos para el alumno, y más pertinentes en lo social y cultural.
- Los OF/CMO tienen por sentido el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y su trasfondo es el buscar la integración plena del país hacia la modernidad.
- La reforma curricular para el nivel básico prioriza el desarrollo pleno de la persona y potencia el desarrollo equitativo, sustentable y eficiente del país. El nivel tanto económico y social alcanzado potencia las capacidades de libertad, creatividad, iniciativa y crítica.

De la Política de Modernización de la Enseñanza y Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos

- En pro de alcanzar la calidad de los aprendizajes e igualdad de oportunidades, los OF y CMO permiten la participación tanto del Estado y establecimiento educacional respecto del diseño curricular.
 - La reforma curricular propende a descentralizar las decisiones o aportaciones a fin de hacerla más democrática y abierto a los distintos sectores de la población. Se busca un diseño curricular flexible y "capaz de adaptarse a las condiciones y necesidades propias de cada una de las comunidades en que los aprendizajes escolares tienen lugar"(3).
 - Otra premisa importante de la reforma curricular es el principio según el cual el trabajo pedagógico debe estar centrado en la actividad del alumno, en sus características psicológicas, psicomotoras y volitivas, y conocimientos previos.
 - Importa el "centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza", respetar los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.
 - Reorientar el trabajo escolar desde su forma tradicional lectiva a formas de trabajo en que predominen las actividades de exploración, búsqueda de información, y construcción de nuevos conocimientos por parte de los alumnos/ en equipos, individual o colaborativo. Los aprendizajes deben procurar el desarrollo de destrezas y capacidades de orden superior (Procesos Psicológicos Superiores) a través de unos medios identificados como contenidos, esenciales para constituir el núcleo cultural común de las nuevas generaciones del país(4).
 - Los Aprendizajes logrados deben contribuir:
 - a la formación para una ciudadanía más activa
 - la promoción y ejercicio de los derechos humanos y los valores democráticos.
 - la obtención de competencias necesarias para facilitar la inserción de los jóvenes en el mundo laboral, productivo y de servicios:
 - Se destaca como definición innovadora la referida a contenidos "son los conocimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover, según OF de cada nivel"(5).
 - Los OF integran exigencias de saber y/o experiencias que deben ser logradas bajo la forma de competencias en un determinado Nivel Educativo. Los contenidos se expresan como competencias a adquirir por los alumnos y no como materias a enseñar por los profesores.
 - La matriz curricular básica contempla 8 sectores de aprendizaje, algunos de los cuales constituyen agrupaciones de saberes o conocimientos y otros, constituyen agrupaciones de los tipos de experiencias que la escuela debe proveer al niño:
 - Sector lenguaje y comunicación
 - Sector matemática
 - Sector ciencia
 - Sector de Tecnología
 - Sector de Artes
 - Sector de Educación Física
 - Sector de Orientación
 - Sector de Religión.
- Cada uno, se subdividen en subsectores, según los diferentes niveles, en razón de:
- Comprender el énfasis dado a un determinado sector cuando su continuidad e intencionalidad se extiende a lo largo de los ocho años.
 - Dividir en agrupaciones o estructuras disciplinarias menores, que ordenen los Objetivos \ Contenidos que deben ser alcanzados en cae. nivel, según grado de madurez biológica y psicológica.

3.- Doc. 40/96 Minist. de Educación; Pto 1.11 sobre "Políticas de Modernización de la Enseñanza y Objetivos Fundamentales y Contenidos?"

4.- Doc. Decto. 40; Pto 1.112

5.- Doc. Decreto 40; pto 1.17

Estudio de contrastación entre los fines y objetivos del Decreto 4002/80 y Decreto 40/96: Educación Técnico Manual y Educación Tecnológica, respectivamente.

DECRETO N° 4002/80

Fines:

La Educación Técnico Manual busca como metas lograr el adecuado desarrollo de la Coordinación Manual (1 er. ciclo) y permitir al niño el ingreso activo en el mundo de la tecnología, en la medida de sus capacidades (2- ciclo). DECRETO N° 40/96 Fines de la Educación Tecnológica: En el Primer ciclo este sector deberá priorizar el desarrollo de la psicomotricidad Manual, el manejo de herramientas e instrumentos de uso corriente; la manipulación y reconocimiento de las características tecnológicas de diversos materiales, y la operación de técnicas básicas de corte, unión y ensamblaje, principalmente. En el segundo ciclo, la enseñanza debe proveer experiencias que contribuyan a la adquisición de nuevas destrezas manuales y al uso de materiales, herramientas y equipos; diseño, creación, ejecución e invenciones que integren los aprendizajes previos.

Capacidad de reconocer, preparar, aplicar propuestas de soluciones tecnológicas sencillas a problemas detectados de la vida diaria.

- Dimensionar el avance tecnológico desde una perspectiva socio-cultural, productiva y medio-ambiental.

DECRETO N° 4002/80 1er. Subciclo: 1º y 2- año.

Objetivos generales

- Conocer diferentes materiales
- Aplicar algunas Técnicas básicas a los materiales conocidos
- Desarrollar habilidades y destrezas para el manejo de útiles- herramientas e implementos en la aplicación de técnicas simples
- Demostrar una actitud positiva hacia la actividad manual.
- Formar hábitos de orden, limpieza y economía en el desarrollo de actividades y trabajos. Decreto N° 40/96 - Dcto. 545/96 NB1-NB2 1er. a 4°. Año: Objetivos Fundamentales.
- Identificar y caracterizar recursos materiales y energéticos
- Manipular materiales y usar herramientas en la construcción de objetos y estructuras simples.

- Analizar sistemas tecnológicos mecánicos sencillos y reconocer los principios básicos que los sustentan. CONTENIDOS MÍNIMOS

- Recursos Energéticos

- Recursos Materiales - Materiales y Herramientas.

Decreto N° 4002/80

2do. Subciclo: Objetivos Generales. Ser. y 4to. año

- Conocer diferentes materiales, susceptibles de ser transformados en elementos útiles al hombre.
- Aplicar en materiales conocidos, técnicas básicas para su transformación.
- Desarrollar la precisión, a través de la ejercitación de técnicas ya conocidas.
- Reforzar hábitos de orden, limpieza y economía en el trabajo con diferentes materiales. Decreto N° 40/1996 NB2: Ser. y 4to. año: Objetivos Fundamentales:

- Identificar y caracterizar recursos materiales y energéticos.

- Manipular materiales y usar herramientas en la construcción de objetos y estructuras simples.

- Analizar sistemas tecnológicos mecánicos sencillos y reconocer los principios básicos que los sustentan. CONTENIDOS MÍNIMOS:

- Recursos Energéticos

- Recursos Materiales.

Decreto N° 4002/80

5º Año: Objetivos Generales

- Habilidades y destrezas en el manejo de herramientas y útiles.
 - Diseñar y construir trabajos con diferentes materiales ejercitando técnicas complejas.
 - Valorar la actividad manual y los beneficios que ésta aporta a la sociedad.
- Decreto N° 40/96
- NB3: 5º Año: Objetivos Fundamentales:
- Identificar, caracterizar y usar recursos de carácter energético.
 - Usar adecuadamente herramientas en la construcción de objetos trabajados con materiales corrientes.
 - Reconocer componentes de sistemas tecnoló-

gicos mecánicos y conocer sus funciones.

CONTENIDOS MÍNIMOS:

- Materiales y herramientas
- Construcción de juguetes didácticos y con movimiento
- Prevención de riesgos y accidentes.
- Recursos materiales: Renovables/ no renovables.
- Recursos energéticos: fuentes de energía.
- Palancas, engranajes, rodamientos, poleas, cadenas o correas de transmisión.

Decreto N° 4002/80

6to año: Objetivos Generales

- Habilidades y Destrezas en el manejo de herramientas y útiles de acuerdo a las características del desarrollo.
- Diseñar y construir trabajos con diferentes materiales.
- Valorar la actividad manual y los beneficios que ésta aporta a la sociedad.

Decreto N° 40/96

NB4-: 6to. Año: Objetivos Fundamentales:

- Analizar sistemas tecnológicos ópticos y reconocer los principios básicos que los sustentan.
- Conocer posibilidades de transformación y uso de la energía en sistemas termodinámicos.
- Elaborar proyectos de diseño de sistemas tecnológicos y ejecutarlos utilizando preferentemente herramientas eléctricas. CONTENIDOS

MÍNIMOS:

- Materiales - Herramientas Ej.: Poliestireno-acrílico, corcho, alambres, láminas metálicas-esquematar y redactar proyectos de diseño.
- Espejos, lentes, rendijas, prismas: fenómenos de reflexión, refracción, difracción y dispersión.
- Construcción de sistemas ópticos: reconocer como sistemas que aplican principios ópticos al microscopio, telescopio- retroproyector - periscopios - catalejos, etc.
- Refrigeración, calefactores, máquinas a vapor; principios termodinámicos básicos (presión-compresión, evaporación).

Decreto N° 4002/80

7- Año: Objetivos Generales

- Perfeccionar las características del Movimiento Manual Coordinado: Precisión - Rapidez y fuerza mediante la confección de trabajo.
- Conocer y comprender algunos principios en que se basan la Nutrición y alimentación.
- Apreciar la importancia de la producción, explotación y elaboración a nivel nacional de los diferentes materiales.

Decreto N° 40/96

NB5: 7- año: Objetivos Fundamentales:

- Analizar sistemas tecnológicos electromagnéticos y electrónicos y reconocer los principios básicos que los sustentan.
- Describir y analizar sistemas tecnológicos de la ciudad.
- Conocer las posibilidades y el manejo del computador a nivel de usuario. CONTENIDOS MÍNIMOS:
- Sistemas tecnológicos electromagnéticos: circuitos, motorgenerador, teléfono experiencias: conducción, aislación, corriente eléctrica, imanes. otros.
- Sistemas tecnológicos en red.

- Software utilitarios. Decreto N° 4002/80 8vo. Año: Objetivos Generales

- Conocer nociones fundamentales de puericultura y valorar la importancia para la vida del ser humano.

- Perfeccionar las características de un movimiento manual coordinado: precisión, rapidez y fuerza.

- Describir los oficios y profesiones relacionados con los distintos aspectos que incluye la asignatura.

Decreto N° 40/96 NB6: 8vo Año: Objetivos Fundamentales:

- Aprovechamiento de Recursos Energéticos
- Describir y analizar sistemas tecnológicos empleados en los lugares de trabajo.
- De mostrar habilidad para aprovechar en forma eficiente y responsable la tecnología disponible en la vida cotidiana.

- Percibir los alcances sociales del desarrollo tecnológico; apreciar el papel de la educación en el desarrollo tecnológico y la productividad del trabajo humano. CONTENIDOS MÍNIMOS:

- Sistemas tecnológicos: energía solar; experiencias.
- Fax-redes, Internet-Fotocopiadora, otros sistemas tecnológicos de la vida moderna; identificarlos y experimentar prácticas de utilización.
- Aprovechamiento exhaustivo de instrumentos programables.

- Fuentes e impactos del desarrollo tecnológico. Las diferencias observadas por nivel entre los objetivos de aprendizajes referidos en el Dcto. 4002/80 y los correspondientes al Decreto 40/96 centran la mayor convergencia lectiva a nivel del 1er. ciclo de Educación Básica. Desde el 5º a

gicos mecánicos y conocer sus funciones.

CONTENIDOS MÍNIMOS:

- Materiales y herramientas
- Construcción de juguetes didácticos y con movimiento
- Prevención de riesgos y accidentes.
- Recursos materiales: Renovables/ no renovables.
- Recursos energéticos: fuentes de energía.
- Palancas, engranajes, rodamientos, poleas, cadenas o correas de transmisión.

Decreto N° 4002/80

6to año: Objetivos Generales

- Habilidades y Destrezas en el manejo de herramientas y útiles de acuerdo a las características del desarrollo.
- Diseñar y construir trabajos con diferentes materiales.
- Valorar la actividad manual y los beneficios que ésta aporta a la sociedad.

Decreto N° 40/96

NB4-: 6to. Año: Objetivos Fundamentales:

- Analizar sistemas tecnológicos ópticos y reconocer los principios básicos que los sustentan.
- Conocer posibilidades de transformación y uso de la energía en sistemas termodinámicos.
- Elaborar proyectos de diseño de sistemas tecnológicos y ejecutarlos utilizando preferentemente herramientas eléctricas.

CONTENIDOS MÍNIMOS:

- Materiales - Herramientas Ej.: Poliestireno-acrílico, corcho, alambres, láminas metálicas-esquematar y redactar proyectos de diseño.
- Espejos, lentes, rendijas, prismas: fenómenos de reflexión, refracción, difracción y dispersión.
- Construcción de sistemas ópticos: reconocer como sistemas que aplican principios ópticos al microscopio, telescopio- retroproyector - periscopios - catalejos, etc.
- Refrigeración, calefactores, máquinas a vapor; principios termodinámicos básicos (presión-compresión, evaporación).

Decreto N° 4002/80

7- Año: Objetivos Generales

- Perfeccionar las características del Movimiento Manual Coordinado: Precisión - Rapidez y fuerza mediante la confección de trabajo.
- Conocer y comprender algunos principios en que se basan la Nutrición y alimentación.
- Apreciar la importancia de la producción, explotación y elaboración a nivel nacional de los diferentes materiales.

Decreto N° 40/96

NB5: 7- año: Objetivos Fundamentales:

- Analizar sistemas tecnológicos electromagnéticos y electrónicos y reconocer los principios básicos que los sustentan.
 - Describir y analizar sistemas tecnológicos de la ciudad.
 - Conocer las posibilidades y el manejo del computador a nivel de usuario.
- CONTENIDOS MÍNIMOS:
- Sistemas tecnológicos electromagnéticos: circuitos, motorgenerador, teléfono experiencias: conducción, aislación, corriente eléctrica, imanes. otros.
 - Sistemas tecnológicos en red.
 - Software utilitarios.

Decreto N° 4002/80 8vo. Año: Objetivos Generales

- Conocer nociones fundamentales de puericultura y valorar la importancia para la vida del ser humano.
- Perfeccionar las características de un movimiento manual coordinado: precisión, rapidez y fuerza.
- Describir los oficios y profesiones relacionados con los distintos aspectos que incluye la asignatura.

Decreto N° 40/96 NB6: 8vo Año: Objetivos Fundamentales:

- Aprovechamiento de Recursos Energéticos
 - Describir y analizar sistemas tecnológicos empleados en los lugares de trabajo.
 - De mostrar habilidad para aprovechar en forma eficiente y responsable la tecnología disponible en la vida cotidiana.
 - Percibir los alcances sociales del desarrollo tecnológico; apreciar el papel de la educación en el desarrollo tecnológico y la productividad del trabajo humano.
- CONTENIDOS MÍNIMOS:
- Sistemas tecnológicos: energía solar; experiencias.
 - Fax-redes, Internet-Fotocopiadora, otros sistemas tecnológicos de la vida moderna; identificarlos y experimentar prácticas de utilización.
 - Aprovechamiento exhaustivo de instrumentos programables.
 - Fuentes e impactos del desarrollo tecnológico.
- Las diferencias observadas por nivel entre los objetivos de aprendizajes referidos en el Dcto. 4002/80 y los correspondientes al Decreto 40/96 centran la mayor convergencia lectiva a nivel del 1er. ciclo de Educación Básica. Desde el 5º a

8vo. año, éstos difieren cada vez de manera más marcada, procurando que los aprendizajes giren en torno a la comprensión y experiencias de los procesos tecnológicos y principios básicos que les sustentan particularmente privilegiando un currículo cognitivo y crítico hacia el 8vo. año. LA TECNOLOGÍA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR

La política de desarrollo económico y social definida y llevada a cabo por el actual gobierno de Chile, focaliza su atención en una estrategia de desarrollo con Equidad, Justicia Social y Espíritu emprendedor frente a una economía cada vez más globalizada e interactuada como lo demuestran los diversos tratados de libre comercio suscritos por Chile, especialmente en el último bienio; competitiva en términos no sólo de las condiciones de infraestructura productiva sino, principalmente en cuanto a los niveles de preparación y competencias requeridos, además de una gran flexibilidad readaptativa laboral en un medio tecnologizado particularmente por la informática y las comunicaciones. Son muchos quienes sostienen que la pobreza y la desigualdad en la distribución del ingreso y del conocimiento constituyen la herencia histórica en muchos países de América Latina y el Caribe. Luego, concordamos en que el desarrollo no puede continuar basándose, como hasta ahora, en la exportación de materias primas generadas con mano de obra barata; sino en la formación del recurso humano y en la promoción y construcción de conocimientos, como también en la participación más activa de la sociedad en lo político-productivo, científico y tecnológico que emergen como fruto de las nuevas capacidades de sus ciudadanos, sin las cuales las desigualdades tienden a acrecentarse, afectando particularmente a las nuevas generaciones lo que se constituye en un obstáculo o entramamiento al crecimiento y desarrollo del país y de las personas; así, la educación representa una importante inversión y factor de desarrollo en procura de alcanzar los indicadores de modernidad. En esta búsqueda es necesario que el sistema educacional:

- Asuma las nuevas tecnologías
- Establezca una relación sensible a la transformación productiva actual.
- Genere una profunda revisión valonea y renovación de sus prácticas.
- Se comprometa con la Modernidad, Ciudadanía y Tolerancia a la diversidad de valores.

- Redescubra los valores que apoyan una economía de mercado y que construyen una nación, asumiendo así el rol que la sociedad hoy le demanda en un momento y circunstancia tan decidoras.

En este contexto, la prioridad otorgada por el gobierno de Chile a la educación a partir de la recuperación de la vida democrática desde el año 1980 se ha traducido en proyectos o políticas de:

- Incentivo a los aportes del sector privado a la educación
- Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.
- Mejoramiento de la asistencialidad estudiantil.
- Aumento de la subvención educacional.
- Subvenciones especiales a la extensión horaria, reforzamiento educativo y apoyo a grupos diferenciales.
- Establecimiento del PADEM en busca del mejoramiento de la gestión educativa municipal.
- Proyecto Enlace que incorpora la informática educativa a las escuelas.
- Proyecto P-900.
- Mayor cobertura preescolar.
- Modernización curricular en la educación básica (Decreto 40/96 y Decreto 545/96)
- Extensión de la Jornada Escolar al ciento por ciento de los establecimientos educacionales subvencionados del país en un plazo no superior a 6 años a partir de 1997, otros. Si el conocimiento es reconocido como el eje central, del cambio hacia la modernización y el papel de la tecnología en este proceso es fundamental; es posible afirmar que puede ser puesta al servicio, a diferencia de los enfoques tradicionales, de profundas transformaciones, tales como:
 - El mejoramiento de la calidad de los procesos de aprendizajes implicados en la educación vía nuevos métodos, herramientas, paradigmas y/o concepciones del aprender (Educación Tecnológica).
 - La tecnología no es una variable autónoma de la sociedad y sí un instrumento del hombre para vivir en justicia y libertad, toda vez que hemos reconocido que la sociedad de hoy es la sociedad de la Tecnología y el conocimiento; por lo cual podemos asumir que el conocimiento tecnológico es poder, afirmar lo contrario sería tecnocrático y enajenante del mundo real.
 - Educar en la ética de los valores trascendentes particularmente importante en y a través de la

tecnología. Lo que el sistema educativo enseñe de tecnología tendrá el sello de la connotación ética, de la actitud ética esperada en las nuevas generaciones; en lo cual los educadores tenemos un papel protagónico. Lo curricular: otorgándole una interpretación integrativa del saber-hacer y ser en la tecnología desde una visión de la Educación Tecnológica, invalidando la sesgada dicotomía entre los valores de la tecnología y los de la persona, entre los de las ciencias puras y Ciencias Aplicadas, integración que algunos llaman visión epístecnológica.

Así, al hablar de la Educación Tecnológica centraré mi comentario en un ensayo de Gilbert J.K. (6) quien categoriza el análisis desde tres puntos de vista.

- Económicos; centralizado en la visión e interés en tecnología para las actividades creadoras de riqueza de todos los países.

- Sociales; La educación tecnológica en las escuelas justificada como formación prevocacional: preparación de los jóvenes para el mundo laboral.

- Educativo; Justificado a partir del reconocimiento de la primacía de la tecnología en el mundo moderno, razón más que valedera para que los jóvenes la comprendan y entren en contacto con ella. El vertiginoso aumento de objetos y productos tecnológicos con los cuales debemos interactuar en los hogares y lugares de trabajo, nos lleva a decir que debe educarse para su comprensión, usos y potencialidades para la vida escolar y adulta, y por otro lado, reconocer la educación tecnológica como un vehículo a través del cual se pueden lograr importantes fines educativos, como lo es el desarrollar de manera armónica las diferentes capacidades o tipos de inteligencia enunciadas por Gardner (1993); a saber:

- A través del lenguaje;

- Del análisis lógico-matemático;

- De la representación espacial;

- Del uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas;

- De una comprensión de los demás individuos;

✓

- De una comprensión de nosotros mismos.

Estas capacidades encuentran su mejor medio de praxis en consonancia con los estudios de Pacey (1983) quien hace las siguientes distinciones respecto de los prismas de interpretación en el sistema educacional:

a) La Educación en la Tecnología; concepción amplia de la educación Tecnológica e integrativa de capacidades.

b) La educación sobre la tecnología, la que se centraría en los aspectos culturales y de organización de la tecnología (desarrollo de inteligencias personales y lingüísticas.

c) La educación para la tecnología; cuyo énfasis sólo está en el aspecto técnico de la tecnología {ver Objetivos Decreto 4002}. Así la Educación Tecnológica de acuerdo al Decreto 40/96 y nuestra concepción pedagógica de dicho quehacer, se identifica mejor con "La Educación en la Tecnología, que compromete una dimensión global de la persona y de la tecnología, siendo su mayor contribución a la educación general.

Siguiendo con el ensayo de Gilbert J.K. la historia de la educación tecnológica, presenta tres puntos generatrices (7):

- El énfasis en el logro de capacidades técnicas de tipo artesanal (elemental).

- Visión diferenciada de la técnica: educación técnica para varones-educación técnica para damas.

- Visión del quehacer manual para estudiantes con escasas perspectivas de continuidad o éxito en sus estudios.

Visiones que han evolucionado lentamente en el tiempo hasta alcanzar los niveles de importancia y validez observados en el contexto actual de desarrollo tecnológico que viven las diferentes sociedades, dependiendo la toma de decisiones de la visión curricular-económica y/o social que prevalezca en cada organización.

6. "Educación Tecnológica: Una nueva asignatura en todo el mundo" de Gilbert J.K. del Depto. de Educación Tecnológica y científica de la Universidad de Reading/Gran Bretaña/publicado en Doc. Enseñanza de las Ciencias 1995 - España.

7. Señalando a Eggleston (1992) - Layton (1993).



**NATURALEZA EMOCIONAL Y VALORICA
DEL JOVEN POBRE**

NATURALEZA EMOCIONAL Y VALORICA DEL JOVEN POBRE

Por Claudio Parra Alvarez

Se trata de incursionar por el mundo afectivo del joven pobre. Mundo problemático y caótico de dificultoso estudio.

En este ensayo se sustenta la idea de que todas las emociones, así como el conjunto de los valores sobre los cuales emergen las diversas formas de su conducta, tiene un carácter orgánico y no meramente cultural. Para ello se recurre a la aplicación del método fenomenológico tan usado hoy en los estudios de la psiquiatría y tan apropiado para llevar a cabo un examen más riguroso y estricto de la vida emocional de jóvenes en extrema pobreza y de valoraciones que les son propias. Se propone, además, en este ensayo, un procedimiento que podría resultar eficaz para la formación en el vasto campo de los valores. Más, por sobre todo, este ensayo constituye un esfuerzo por explicar y conocer la naturaleza emocional y valonea del joven indigente.

I. Constituye una característica del joven pobre someter al mundo exterior a un constante enjuiciamiento. Así, la imagen que el mundo tiene, curiosamente, no es más realista, pero sí más subjetivista. El joven, al que nos hemos referido en este ensayo, desea sobre la existencia de otro mundo, además de aquel que es conocido sensorialmente, un mundo que no es pensado pero sí, sentido, que no es real pero cuya validez es indiscutible.

El joven no tiene una imagen unitaria del mundo; su imagen de la realidad es parcelada, dividida, fragmentada. Su lucha por conseguir una imagen unitaria del mundo, ordenada y centralizada, ocupa una gran parte del tiempo de su edad juvenil, y a veces, dura toda la vida. El mundo de los sentimientos sigue evolucionando progresivamente y aumentando en intensidad. Sus embates son recios, la vida sentimental de los jóvenes parece no tener un mayor equilibrio y se exterioriza a través de situaciones de fuerzas y solturas corporales; los sentimientos son inestables. De esta manera el sentimiento del propio poder y del valer propio es débil. Resulta inobjetable, dificultoso vencer todos los sentimientos innobles y bajos; se torna problemático hacer frente a lo vulgar y repugnante. En realidad, existe una muy vaga conciencia del propio valor. Se vive con dificultad, haciendo uso de facultades limitadas. Un inapropiado deseo de imponerse en la vida se apodera de ellos, orientados por las limitadas disposiciones naturales y por el azar. Pues bien, ¿Es éste un callejón sin salida? ¿Es

la condición del joven pobre una fatalidad frente a la cual el libre arbitrio, la voluntad, no puede hacer nada? En la enmarañada selva de los sentimientos surge, como tenue luz de madrugada, el rayo dorado de la esperanza. El joven espera ser alguien, espera afianzar la hora actual de su existencia, espera abordar aún cuando sin mayor certeza en el éxito de los logros un futuro brumoso, problemático y lejano. Espera, por ejemplo, fundar una familia, tener una esposa amante y fiel. Estas esperanzas tuyas parecen ser lugares comunes motivos de aspiración de todo el mundo y de toda la gente, pero lo cierto es que estas esperanzas tuyas que consisten en amar a una mujer, fundar una familia, tener hijos, laborar en un trabajo productivo, etc..constituyen la carta única a la que juegan toda su vida.

En escasas ocasiones la vida logra satisfacer todas nuestras necesidades físicas y espirituales. Esto se debe a que pretendemos lograr de la vida objetivos o metas que suelen estar más allá de nuestras posibilidades y, por otra parte, de las características del mundo exterior. Por otro lado, el destino, que suele ser adverso a los jóvenes pobres, distribuye caprichosamente dones y talentos, sin considerar nuestros méritos.

Como las esperanzas no son totalmente satisfechas, los jóvenes han de sufrir lamentables desencantos y frustraciones. Estos desencantos se arraigan muy profundamente con la vida espiritual del joven, proporcionándole a la vida una tonalidad dramática y gris. Pero, ¿qué rol juega

el carácter de cada individuo respecto de las aspiraciones esperadas y no satisfechas? Hay caracteres resignados que se conforman con todo cuanto el mundo les da, pero esa resignación suele, en los jóvenes, originar amargos resentimientos o patética desesperación. Cuando el joven pobre se resigna, renuncia al valor deseado; en el resentimiento, el joven menosprecia el valor, y en la desesperación, la totalidad de la vida se contamina de sin sentido y de la pérdida de la voluntad de vivir (1).

Los desencuentros propios de la vida del joven, crean en ellos una actitud escéptica frente a los valores. A un muchacho a quien le está vedado la vivencia de muchos valores no sólo actúa como una criatura inferior, procede además como un sujeto vacío e insensato, es un resentido, es un detractor de casi la totalidad de los valores superiores. Existen innumerables hombres maduros que no han llegado a la plenitud de su desarrollo interior, esto se debe fundamentalmente a los dolores y frustraciones experimentadas en la edad juvenil, y aún más atrás, en los albores de la infancia.

En el transcurso del desarrollo psicológico del joven marginal, es imprescindible el que el joven vaya formando dentro de sí un mundo, un conjunto de valores propios. Por lo pronto, como ya lo hemos dicho, la vivencia valórica en los jóvenes pobres es indiferenciada, subordinada, lábil y parcial; entre otras muchas cosas porque el joven pobre no es libre, y el desarrollo de su vida como el de su personalidad, depende mucho aún de otras personas. El joven pobre debe, por lo tanto: a) liberarse de ciertos modelos personales perniciosos; b) adherirse a los valores propios de toda la humanidad; c) perfeccionarse y consolidar, como parte de su propio ser, el mundo de los valores.

Los jóvenes pobres, todavía inmaduros, carecen de un centro personal que articule unitariamente sus vivencias. Vuela de sentimiento en sentimiento como la abeja de flor en flor, sumergiéndose siempre en el sabor del puro sentir. Su alma no está organizada, su espíritu evoluciona lentamente bajo el peso de profundas impresiones que guarda como patrimonio permanente, todavía es necesario que transcurra más tiempo y se vivan

más experiencias para que se forme la unidad y la armonía de la personalidad. Persiste, en el joven pobre, la "profundización de los sentimientos", estos sentimientos son tan profundos, tan radicales que son susceptibles de provocarles una intensa conmoción interior. Por ejemplo, el joven se siente unido a un amigo con una pasión intensa y arrolladora. Pleno, casi siempre de hondos sentimientos, su interés y su ocupación están casi siempre orientados tras la búsqueda de "inútiles pasiones", afortunadamente los sentimientos y su desarrollo acrecienta, en parte, el volumen y la calidad de sus nuevas experiencias psíquicas, dando lugar a los primeros albores, todavía tenues, de la racionalidad y la reflexión. "En realidad, profundización no significa otra cosa, sino darse cuenta de la vitalidad psíquica aún no desarrollada, aún no experimentada, ni siquiera descubierta. En ello existe un elemento propulsor..." (2), de esto es posible colegir las consecuencias espirituales perjudiciales que produce la carencia de profundización. La carencia de profundización del vivir de los jóvenes pobres, origina o supone la enorme imposibilidad de la creación de un mundo interior fecundo en valores personales. A partir de una proporción como ésta, podremos entender innumerables comportamientos negativos que padecen los jóvenes incorporados a los vastos círculos de la marginalidad.

Al desarrollo del carácter propiamente sentimental del joven pobre es posible atribuirle su ocasional afección por los deportes, por los grupos de amigos, por la identificación emotiva por personas -mayores y menores- que habitan en su medio, etc. Manifestaciones afectivas o sentimentales que nosotros identificaremos con el nombre de ligera excitabilidad, situación que los aproxima ocasional y sentimentalmente a algunos contenidos de valor.

El joven pobre deambula por los polvorientos caminos de la tierra, portando sobre sus hombros el sentido de una gran afectividad, conociendo así -difusamente- los complejos laberintos de la vida. Tan pronto como el joven conoce con precaria exactitud un hecho, lo abandona aburrido, en busca de otro hecho distinto, para volver luego a hundirse en el terreno blando y

(1) **LERSCH**, Ph. Pag., 231, ss. y 285
Estructura de la **Personalidad** Paidós.
B. Aires, 1972.

cenegoso del tedio; las internas conmociones se manifiestan poderosamente. En ambos sexos se cae en estados melancólicos depresivos, en pesimismo que terminan por negar todo sentido a la existencia.

Es curiosamente típico ver cómo el joven pobre saborea estos estados de ánimo. La tristeza y la melancolía les produce un goce mortificante, se encierran en su dolor y se sentirían todavía más desdichados si este dolor se les arrebatara, pues no tendrían ya razón o motivo alguno para compadecerse de sí mismos ni hacerse compadecer por los demás.

Estimulado por su fantasía, el joven pobre, sueña despierto en la posibilidad de alcanzar algún día el éxito, concretar el afán de hacerse valer. Estos sueños le proporcionan aliento para vivir, pero cuando abre los ojos y percibe la infeliz realidad en que se encuentra inmerso, percibe la limitación de sus aptitudes y talentos, que lo hace sentir invadido e insatisfecho sobre el poder de sus facultades, llenándose de amargura percibe cómo la imagen del hombre que quiere ser se aleja de él más y más. El joven se desvaloriza en extremo, mientras se sumerge en estados de profunda desesperación. Las dificultades reales que se oponen al joven pobre en su deseo de crecer y aumentar su valor, se yergue ante su conciencia como el muro de una irrefutable realidad. Hay en él -digámoslo en apretada síntesis- una clara sobrestimación y un anhelo desesperado de negarse a sí mismo. ¿Cómo se puede describir la relación del joven pobre con las demás personas? El joven es impetuoso en su relación con los demás; tan rápido como se acerca a una persona puede, sin más, separarse de ella. Tal vez siente especial vehemencia por una, en cambio, por las demás puede experimentar rechazo profundo. Los jóvenes, a pesar de sus menesterosidades, necesitan de la alabanza y de la aprobación de los demás. Su pundonor es sensible, en extremo, y el ideal es afianzarlo hasta donde sea posible en su manera de proceder. La experiencia nos ha enseñado que es bueno reavivar el pundonor del joven con estímulos en la palabra y en los hechos y procurar no herirlo con reproches ofensivos, pues el pundonor se manifiesta clara-

mente unido al desarrollo moral. Es normal que los jóvenes pobres reaccionen intensamente a las influencias exteriores, originando sentimientos hondos y profundos. Ser emotivo tiene una connotación bien precisa, "una particular sensibilidad en las vivencias, una revisión y entrega que actúa hacia adentro y una cierta falta de resistencia frente a las impresiones" (3). Tal situación hace posible que el alma juvenil sea afectada e impresionada por los demás pequeños estímulos de ánimos. Es frecuente que los muchachos oculten su emotividad ante los ojos de las demás personas, ocultando su rostro tras una máscara fría e irreal. El ánimo de los jóvenes siempre frágil y delicada, estremece el yo y la conciencia. Esta conciencia consiste en miedo al castigo, en el deseo de esperanzas y recompensas, en la "angustia social", como la llama FREUD. Es comprensible que el joven después de una mala acción se sienta culpable y experimente angustia y miedo. Los jóvenes están muy lejos de poseer la conciencia autónoma, que consiste: "En la voz propia, que habla en cada hombre, y que no depende de castigos ni recompensa de tipo exterior". (4) Una moral dotada de tales características origina graves conflictos, pues de la autoridad externa se puede huir de sí mismo. Todo esto puede ocurrir si consideramos que la moral común externa, se está desmoronando, está desvalorando todos los valores, atrepellando todas las leyes y originando una inquietante amenaza para la sociedad. II. ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA FENOMENOLOGÍA DE LAS EMOCIONES EN JÓVENES POBRES Una de las características fundamentales que posee la realidad anímica es el hecho de constituir un fluir constante de contenidos emocionales y, en general, de las vivencias afectivas. Tal situación convierte en una tarea fatigosa la descripción de los contornos de las emociones siempre fugaces y difusas. Refiriéndonos, en particular, a este carácter inobjetivado de las emociones, es comprensible, a menudo, decir de ellas que "sentimos algo". Es evidente que el concepto de sentimiento es algo bastante problemático de describir intelectualmente. Es más, "la vivencia más íntima y profunda que experimentamos

(2) THOMAE, H.: *Persönlichkeit. Eine dynamische interpretation*. Bonn, 1955, Pag. 105.

(3) LERSCH, Ph. Págs. 243, s.

(4) FROMM, ERICH: "Ética y psicoanálisis", Pag., 173.

(5) KRUEGER, F.: "La esencia de los sentimientos". Bs. Aires, Paidós, 1957 (Nota 144).

en el sentimiento se resiste por su propia naturaleza a toda elaboración científica". (5) En toda emoción es posible distinguir dos aspectos: el contenido del horizonte vivencial y el centro de las vivencias del fondo endotímico. En el horizonte vivencial de valores se manifiestan como estímulos de lo que a nuestra interioridad llega cuando nos sentimos afectados. Los aspectos valiosos de carácter positivo o negativo también nos salen al encuentro en esta realidad que nos es dada. Lo que nos produce, pues alegría tiene un rostro distinto a lo que nos provoca la emoción religiosa; lo mismo ocurre con aquello que nos encanta o que nos horroriza. Todo lo temible, lo asombroso, lo irritante, lo agradable, lo hermoso o lo sagrado, son característica propias de ciertas cualidades subjetivas del estímulo que expresan una clara correspondencia con ciertas cualidades del fondo endotímico. "La realidad con la cual nos hemos encontrado y enfrentado queda inmediatamente incorporada a la intimidad del centro endotímico adquiriendo siempre determinados contenidos". (6) El matiz del fondo endotímico experimenta cambios constantes, como por ejemplo, cuando nos alegramos o cuando nos entristecemos, cuando nos encolerizamos o nos incomodamos, cuando tenemos fe y esperanza o nos hemos resignado. Se puede afirmar que una emoción puede ser muy profunda mientras más amplia sea la esfera de la vida anímica que ésta incluye y de la cual recibe su tonalidad y su matiz. Es preciso no perder de vista que si las emociones son profundas, todos los contenidos parciales de nuestra vida psíquica actúan como una tonalidad, relacionados, concatenados recíprocamente unos con otros. Un paisaje, una composición musical, si no son vivencias superficiales, son capaces de producir en nosotros una transformación profunda y hacer que nuestro pensamiento adopte una nueva dirección, de tal manera, que todo esto acontezca por la potencia y la calidad de los valores percibidos. Al respecto F. KRUEGER en su libro *La Esencia de los Sentimientos*, 1929, nos habla "de la amplitud con que llena la conciencia de los sentimientos profundos". Según

KRUEGER "los sentimientos tienen una acción estructuradora tanto mayor cuanto más profundos son y tanto más influyente en la sustancia anímica de nuestra estructura personal. Llevan en sí mismos el sello de algo que queda y permanece como proveniente de la forma unitaria de nuestro ser, de lo profundo de su estructura nuclear que engendra y determina los valores. Las vivencias correspondientes... penetran en el núcleo de nuestro ser anímico conforme se van produciendo e influyen en su crecimiento... Las vivencias emocionales profundas se refuerzan por la duración en el tiempo de sus causas y se infiltran cada vez más profundamente en la estructura del ser anímico. (7) Los sentimientos tienen una influencia mayor si son más profundos e influyen, además, con mayor energía en la sustancia anímica de nuestra estructura personal. Por otro lado, encontramos las emociones propiamente tales. Estas tienen la particularidad de ser intensamente impulsivas: la cólera es una emoción afectiva. Caracteriza a las emociones el tener la facultad de interrumpir el normal ritmo del acontecer psicosomático; son, además, más intensas que los sentimientos y actúan en la esfera corporal, particularmente en el sistema nervioso vegetativo.

Es muy importante tener presente que las emociones humanas poseen un horizonte Noético que permite establecer diferenciaciones entre los sentimientos. A partir de ellas el hombre elabora su imagen del mundo fundamentada por una conducta consciente y orientada a un fin. Cuando las denominadas "emociones primitivas" (susto, excitación, pavor), intervienen en el Horizonte Noético, el hombre pierde la capacidad de pensar, de percibir conscientemente el mundo ordenado, objetivo, relacionado; no puede en él dirigir conscientemente su conducta. A esta situación W. STERN designa como "inhibición de la autoactividad personal". (8) Cada una de las emociones posee una imagen virtual de una conducta respecto a los valores positivos o negativos en la que establece una lucha más o menos clara que determina la conducta.

(6) KLAGES, L: *"Fundamentos de la ciencia de la expresión"*. Madrid, Morata, 1953, Pag. 79.

(7) KRUEGER, F.: *Op. cit.*, Pag. 144.

(8) STERN, W.: *"Psicología general"*. Buenos Aires, Paidós, 1957, Pag. 148.

(9) *Op. cit.*, Pag. 152.

"En cada emoción se oculta un factor emocional hacia determinadas conductas, cuya afectividad no depende de que vaya asociado a representaciones conscientes de una finalidad de la conducta" (9). Podemos ejemplificar esta cita diciendo que en toda esperanza se encuentra virtualmente un avanzar hacia el futuro; que en toda ira encontramos el signo de la agresión, así como en la alegría el signo del abrazo. Las formas como habitualmente se manifiestan las emociones en la realidad de la vida anímica, es realmente desconcertante: alegría, embeleso, tristeza, disgusto, pesadumbre, preocupación, susto, horror, espanto, enfado, temor, esperanza, resignación, desengaño, desesperación, repugnancia, asco, cólera, indignación, compasión, envidia, estimación, desprecio, sorpresa, asombro, entusiasmo, ternura, etc. Cabe formularse, ahora, la siguiente pregunta, sólo con el propósito de conseguir un mayor acercamiento y una más reverberante claridad respecto de nuestro tema: ¿Es posible imaginar la cantidad enorme de reacciones conductuales subjetivas u objetivas, que pueden experimentar los jóvenes cuando los valores, que actúan como estímulos en el interior de él y remecen el árbol frondoso de algunas o de muchas de estas emociones, sean estos valores positivos o negativos, agradables o desagradables, superiores o inferiores? Lo cierto es que no dejan impávido el fondo endotímico habitado por el innumerable enjambre de todas las vivencias pulsionales y emocionales. Sería absolutamente ingenuo tratar de comprender el significado de una acción, de un gesto, de una palabra o de una omisión, si hacemos caso omiso de las motivaciones internas que incitan al sujeto a actuar de la manera como lo hace. Se trata de descubrir la forma cómo es provocado el proceso de la valoración en los jóvenes. En tal caso es imposible desatender la raíz de donde surgen los sentimientos y las emociones más íntimas. Es más, es preciso establecer la siguiente evidencia para lograr una mejor comprensión de nuestro tema. El mundo exterior, natural o social se encuentra en una perfecta correspondencia con la subjetividad más profunda del joven en cuestión. La valoración de un hecho, suceso o acontecimiento, realizada por los jóvenes estarán siempre impregnados de la sustancia emocional que se encuentra en su fondo endotímico. Es posible, pues, hablar del joven pobre como de un ser dotado de mecanismos psíquicos y orgánicos profundos suscepti-

bles de reaccionar ante determinados estímulos sus reacciones subjetivas conforman una mezcla de elementos inseparables con los estímulos objetivos, de tal suerte, su valoración de las cosas y aún de sus propias vivencias están íntimamente unidas al miedo, al dolor, al placer, Por otra parte, no es necesario que resortes > temos disparen sobre él sus estímulos, para que produzca en éste la reacción correspondiente. En muchos casos o en múltiples circunstancias, los estímulos encargados de originar el proceso valorativo en el joven provendrá de su propia intimidad, de la potencia contenida en el ser orgánico de la ira, de la desesperación, del encanto, etc. Estas consideraciones constituyen apreciaciones raudas que nos permitirán adelantar, con un mayor detenimiento y me referirnos respecto de estas materias. III. BREVE CONCLUSIÓN: PLANTEAMIENTO DE UNA TÉCNICA PRACTICA PARA LA VALORACIÓN, DESTINADA A LOS JÓVENES MARGINALES

Hemos expuesto algunos aspectos teóricos la capacidad que tiene el joven pobre para valorar. Hemos dicho, una y otra vez que los jóvenes pobres lejos de llevar a cabo una valoración subjetiva, sólo son capaces de proyectar hacia el objeto y sus prójimos, proyecciones de carácter eminentemente sentimental. Estas proyecciones de carácter sentimental suelen ser confundidas por los jóvenes pobres por una valoración objetiva y cierta. Cabe entonces formularse la siguiente pregunta ¿Puede aprenderse a valorar? ¿E algún procedimiento sencillo y de fácil aplicación que los jóvenes puedan aprender para conocer los valores y ponerlos en práctica? Nosotros creemos que sí; que este procedimiento consiste en ejercitarse en la realización de ciertas actividades que, de ser puestas en práctica conduzca en último término al descubrimiento y a la realización cotidiana de valores. No se trata de proporcionar aquí "una receta" que sirva para el logro de tales objetivos, eso sería imposible, nosotros no vamos a esforzarnos por explicar un procedimiento técnico que permita decirle a los jóvenes "como deben ellos hacerlo para valorar y practicar los valores". Es no es posible enseñar. Lo que es posible es de cultivar una cierta actitud interna que la persona que desea valorar debe tener y poner en práctica con rigor y objetividad, y sobre todo, con mucha disciplina. Los pasos que se deben seguir rigurosamente para alcanzar esta meta sólo pueden

den ser sugeridos y su resultado puede ser útil para el dominio de un "arte" que satisfaga la necesidad que se tiene de valorar y de vivir prácticamente en un mundo de valores encarnado en nuestra acción y en nuestra forma de ser. En primer lugar para adquirir las habilidades necesarias que nos permitan descubrir en los hechos, en las cosas, en las personas o en las circunstancias, determinados valores, requiere: 1) Disciplina: Nunca nadie podrá hacer algo en forma correcta si no lo hace en forma disciplinada. Las buenas cosas que deseamos obtener en beneficio de nuestra vida o de nuestro carácter no puede ser producto de un simple deseo, de un simple estado de ánimo determinado. La conquista de un bien y la realización a que este bien nos empuja, debe estar adscrito a una disciplina que comprometa toda la vida. Es cierto que el joven marginal, lo queramos o no, es excesivamente indisciplinado. No le agrada trabajar, quiere estar siempre ocioso, le agrada haraganear. La ociosidad en que vive por el concepto de disciplina constituye el antónimo de lo que nosotros entendemos por el concepto disciplina. Es extraordinariamente fácil percibir como el joven pobre se revela continuamente frente a toda autoridad que le exige cumplimiento de normas de vida disciplinadas. Se revela frente a ellas, y su rebeldía tiene toda la forma de una complacencia infantil para consigo mismo. El joven ha llegado al punto de desconfiar de toda la disciplina, provenga de una autoridad irracional o de una autoridad racional autoimpuesta. Una vida sin disciplina, empero, es semejante a una vida caótica y carente de sentido.

2) El segundo elemento que es necesario aprender y practicar como condición indispensable para lograr el dominio del "arte" de valorar y de poner en práctica estos valores es la concentración. Esto lo sabe muy bien quien haya querido alguna vez aprender una disciplina (tocar un instrumento, pintar, practicar un deporte, o sencillamente valorar).

En el mundo en que vivimos la disciplina es una virtud muy poco común. El hombre medio tiene una existencia difusa, confusa y desconcentrada que lo conduce a un extravío permanente respecto de sí mismo y de las metas que anhela alcanzar para realizar su vida. Si nos observamos unos a otros nos damos cuenta que lo habitual es hacer muchas cosas a la vez: se lee poco, se estudia escasamente, se ve mucha televisión, se ha perdido el arte de la conversación, la ca-

pacidad que tienen las personas para estar solas consigo mismas. Al joven pobre le resulta tanto o más difícil que al hombre común permanecer sentado y meditar, permanecer de pie y observar, contemplar el mundo que le rodea sumergido en un respetuoso silencio, aprendiendo de lo que sus ojos ven, de lo que sus oídos oyen, de lo que sus manos tocan, sin hablar, sin fumar, sin beber. Estos jóvenes están siempre nerviosos, inquietos y desasosegados. Parecen, en su ininterrumpida alteración, ser desconocedores absolutos de la concentración, la inmovilidad y el silencio.

3) Un tercer elemento que consideramos debe estar siempre presente en la realización de cualquier actividad importante, y en particular en el instante mismo de la valoración, es la **paciencia**. Para lograr cualquier meta en nuestras vidas sean estas fáciles o difíciles tenemos que poseer un pleno dominio de nosotros mismos mediante la paciencia. Los que aspiran a obtener resultados rápidos no conocerán nunca la facultad de tener paciencia. En nuestra sociedad industrializada se nos enseña la rapidez por sobre la paciencia. Las máquinas y los obreros deben actuar con prisa. Los buses, los aviones y los trenes deben viajar con prisa. La gente vive sus pobres existencias pensando siempre en que no quieren perder el tiempo; sin embargo, no saben qué hacer con el tiempo que ganan. La paciencia no debe ser una exigencia que nosotros imponamos a los jóvenes pobres; debe ser una virtud que debemos enseñarles a cultivar, para que aprendan a hacer las cosas con fe y sobre todo con esperanza. Cuando el agricultor siembra el trigo crece lentamente y se necesita mucha paciencia para tener nuestros graneros llenos de los granos dorados del trigo, que nos proporcionarán la harina y el pan para saciar nuestra hambre. A los jóvenes pobres debemos enseñarles la virtud del agricultor, pero también debemos proporcionarles algo valioso que se espera y que algún día ha de recibir para aumentar su corazón.

4) El cuarto elemento que consideramos indispensable dominar para convertirnos en maestros en el "arte" de valorar y de poner en práctica nuestros valores es la preocupación. El joven debe permanecer permanentemente preocupado por los aspectos teóricos y prácticos de todos los elementos constitutivos de la valoración. No queremos que el joven pobre sea un aficionado en el "arte" de valorar", eso no sirve para nada,

lo que sí sirve es que el joven pobre se convierta en un maestro en este "arte". La preocupación consiste fundamentalmente en ser responsable respecto de todos los pasos a seguir para lograr la valoración, o para lograr cualquier otra meta que nos propongamos alcanzar, pese a los obstáculos y a las adversidades que siempre nos salen al paso.

Como puede apreciarse, valorar y poner en práctica los valores no es el resultado de una acción inmediata y directa, previo a la valoración, es de absoluta necesidad conocer los pasos que la anteceden con el fin de convertir a ésta en un verdadero "arte". Los aprendices siempre realizan tareas menores. El aprendiz de carpintería aprende a cepillar, el aprendiz de piano comienza por practicar escalas; el aprendiz de pintor comienza por practicar trazado de líneas y formas esquemáticas; todo es un empezar cons-

tante, un ejercicio constante, un quehacer constante, que va de lo más simple a lo más complejo. Nosotros queremos que los jóvenes en extrema pobreza practiquen certeramente el "arte" de valorar y poner en práctica los valores; para ello es menester que dediquen toda su vida al aprendizaje y a la puesta en práctica de los elementos que hemos mencionado. El joven pobre, como el atleta, si quiere superar la etapa atroz de la pobreza, debe estar en forma, según las funciones específicas que debe realizar. Si conoce y domina y practica la disciplina, la concentración y la paciencia, a través de su preocupación constante por lograr este dominio, podrá decir como WALT WHITMAN:

**"VIVIR, VIVIR SIEMPRE Y
DEJAR LA MUERTE ATRÁS..."**

BIBLIOGRAFÍA

FROMM, ERICH: "Ética y Psicoanálisis". Editorial Paidós, Bs. Aires, 1972.

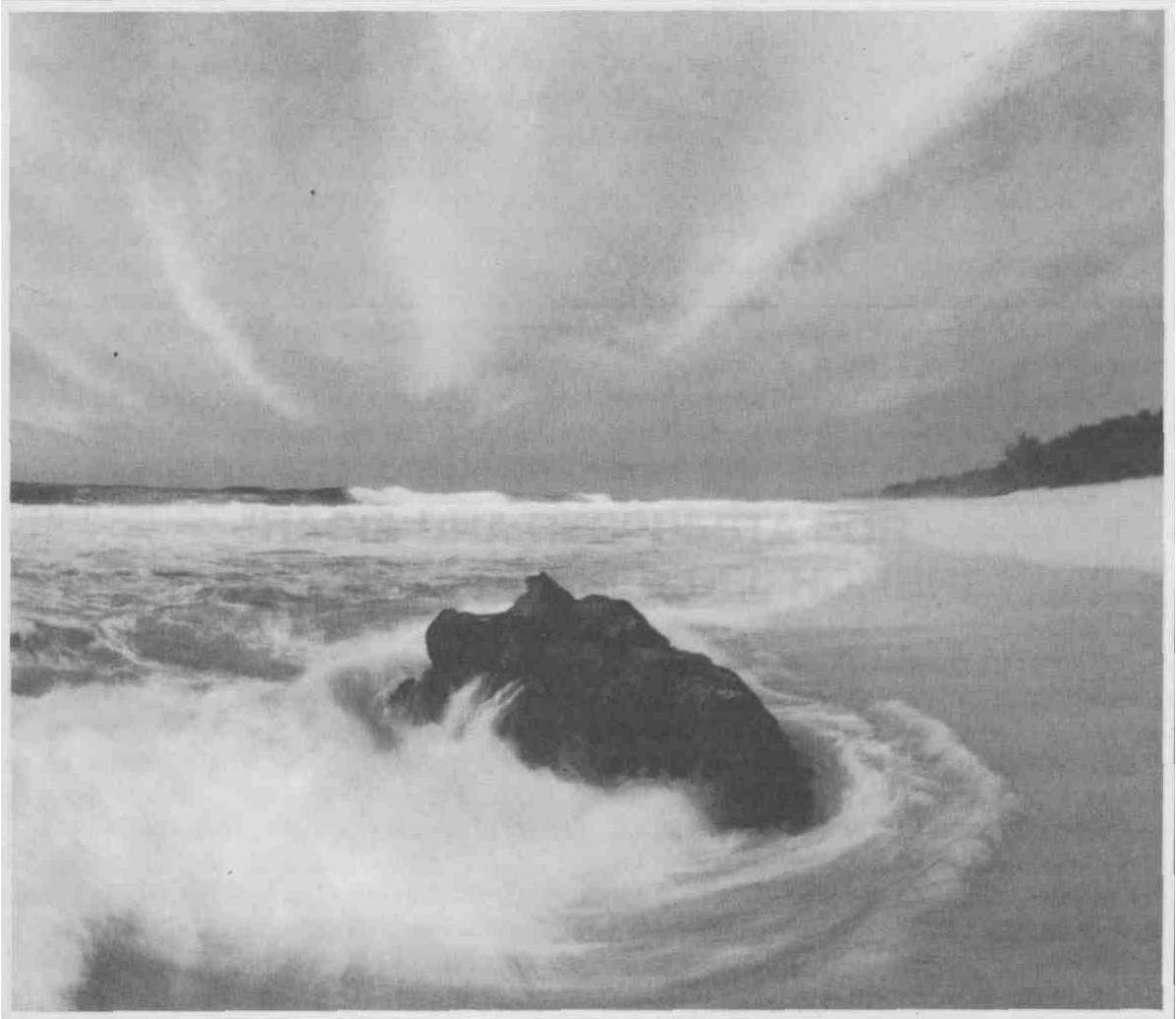
LERSCH, Ph. "Estructura de la Personalidad", Editorial Paidós, Bs. Aires, 1972.

KRAGES, L.: "Fundamentos de la ciencia de la expresión", Editorial Morata, Madrid, 1953.

KRUEGER, F.: "La esencia de los sentimientos", Editorial Paidós, Bs. Aires, 1957.

STERN, W.: "Psicología General", Editorial Paidós, Bs. Aires, 1957.

THOMAE, H.: Persönlichkeit. Eine dynamische interpretation. Bonn, 1955, Pag. 105.



Enrique Blanco Hadi
Profesor de Estado en Filosofía
Licenciado en Filosofía
Magíster en Educación
Universidad del Bío-Bío Chillan

**HORIZ. EDUC.
VOLUMEN 2, 1996**

**"HACIA UNA RESPUESTA POR LA
PREGUNTA DEL SER DEL HOMBRE"**

"HACIA UNA RESPUESTA POR LA PREGUNTA DEL SER DEL HOMBRE"

RESUMEN

La ciencia natural, el abocarse al estudio del ser del hombre, olvida, omite el hecho sustancial que el hombre "es cambio", sustancial cambio.

Anatomía y fisiología humanas poseen un "ser fijo y dado de una vez y para siempre".

El hombre al dejar atrás la naturaleza y superarla se desnaturaliza; este lugar es ocupado por la historia cuya sustancia es la variación permanente.

Esta es la razón por la que el hombre debe construir su propio ser. Esta tarea consiste en ocuparse de sí mismo (ensimismarse) y para atender a la creación de su propia humanidad.

La necesidad de que el hombre al construirse sea lo que es, constituye la dimensión moral de éste; si se resiste a ser él y se esfuerza en ser otro; entonces será menos "real", menos auténtico, menos "sí mismo".

Este breve ensayo no tiene otro fin que el de ocuparse a reflexionar acerca del "ser" del hombre, desde el punto de vista del Racio-vitalismo Ortegaiano, doctrina que, con mucho, nos enseña a saber, quienes somos

Es claro que la ciencia natural al investigar los fenómenos que ocurren en el mundo no hace otra cosa que descubrir aquellas relaciones invariantes entre ellas que luego generaliza hasta elevarlas al rango de Ley, lo cual permite al mismo tiempo explicar las variaciones y cambios de las mismas, de tal modo que, si intentáramos estudiar al hombre bajo el prisma de la ciencia natural, es indudable que nuestro intento en el fondo no sería otro que descubrir en él, aquello que permanece inmutable y eternamente igual a sí mismo a través de los cambios. En otras palabras, descubrir su sustancia. Pero ocurre que este intento es inútil y fallido, por cuanto como lo expresa Ortega, el hombre "es" cambio, sustancial cambio, de tal manera que si se quiere ver bien la realidad humana, lo más importante que sobre el hombre se puede decir es que nada en él, absolutamente nada está exento de cambio.

Si bien es cierto que... "el sistema corporal del hombre es el mismo hoy que el de hace veinte mil años, quiere decirse que el cuerpo no es lo humano en el hombre. Es lo que tiene de antropoide. Su humanidad, en cambio no posee un ser fijo y dado de una vez para siempre". (Ortega, J. "Pasado y Porvenir para el hombre actual", p. 60, 1962).

Por esta razón precisamente, ha fracasado tan rotundamente la ciencia natural en los últimos siglos en su intento por estudiar al hombre. El hombre que compartió en algún momento la naturaleza con los demás seres, se desconecta de ésta y se hace casi incompatible con ella, en otras palabras, se desnaturaliza. El hombre pues, no tiene naturaleza; nada en él es invariable. En vez de naturaleza tiene historia, que es precisamente lo que no tiene ninguna otra criatura. La historia la define Ortega como el modo de ser propio a una realidad, cuya sustancia es, precisamente la variación; por lo tanto, lo contrario de toda sustancia. "El hombre es insustancial; ¡Qué le vamos a

hacer! En ello estriba su miseria y su esplendor, w no eslat aosoTíxo «a \mti ^\jY^A^V,X/I/O v^c, ^_^ mutable -a una "naturaleza"- está en franquía para ser, por lo menos para intentar ser, lo que quiera". Por eso el hombre es ubre y... "no pe-casualidad". (Qp. cit., p. 61, 1962). Es pues, en virtud de esa insustancialidad por \, cual el hombre debe construir su propio ser; e-este sentido nada, absolutamente nada le ha sia regalado al hombre. Todo tiene que hacerce' él.

El hombre a diferencia del animal tiene una facultad privativa a través de la cual ha podic

precisamente ir construyendo aquello que aspira a ser: Esta es la capacidad de ensimismarse, es decir, poder suspender su ocupación directa con las cosas, safarse del mundo que lo rodea, volverte en definitiva la espalda al mundo para atender a su propia intimidad, para ocuparse de sí mismo y no de lo otro de las cosas. Es esta la diferencia más sustantiva entre el hom-b're y el animal, por cuanto, este último que no teniendo esta capacidad está condenado a que los objetos y acaecimientos del contorno gobiernen su vida, lo lleven y lo traigan como una marioneta. El animal no rige su existencia, no vive desde sí mismo, sino que está siempre atento a lo que pasa fuera de él, a lo otro que él. El animal vive desde lo otro, traído y llevado y tiranizado por lo otro, es decir, el animal vive siempre alterado, enajenado, su vida es constitutiva alteración.

Si bien es cierto que el hombre goza del privilegio de liberarse transitoriamente de las cosas, y poder entrar y descansar en sí mismo, en definitiva ensimismarse; no significa en modo alguno que este privilegio no haya debido ganárselo con su esfuer'zo, su trabajo y sus ideas, a través de su historia, pues el ensimismamiento, es un hecho antinatural. El hombre ha tardado miles y miles de años en educar un poco -solamente un poco- su capacidad de concentración. Lo que es más natural al hombre es dispersarse, distraerse hacia afuera, como los animales en la selva.

Este acto de ensimismamiento ha sido desde el hombre primitivo cada vez más progresivo, de modo tal que si en un principio fue tosco y breve ha permitido al hombre, enfrentar al mundo y resistirse a él, tener de algún modo un plan contra él, para manipularlo y permitirse así, más seguidos y holgados ensimismamientos para seguir adelante.

Dice Ortega "que son tres los momentos diferentes que cíclicamente se repiten a lo largo de la historia humana en formas cada vez más complejas y densas:

1. El hombre se siente perdido, náufrago en las cosas; es la alteración.
2. El hombre con un enérgico esfuerzo, se retira a su intimidad para formarse ideas sobre las cosas y su posible dominación; es el ensimismamiento.
3. El hombre vuelve a sumergirse en el mundo para actuar en él, conforme a un plan preconcebido; es la acción, la vida activa, la praxis". (Or-

tega, J., "El hombre y la gente", p. 41, 1964). Así el hombre, es primariamente acción, no vive para pensar, sino al revés: piensa para lograr pervivir. El pensamiento entonces no le ha sido dado al hombre de una vez para siempre, de tal suerte que lo encuentre a su disposición como una facultad o potencia, para ser usada y puesta en ejercicio sin más. Por el contrario, el pensamiento se lo ha ido haciendo el hombre, lo ha ido fabricando poco a poco, ha debido disciplinadamente cultivarlo a través de su historia; sin que ello signifique haber concluido su obra, su elaboración que está sin duda hoy muy lejos de concluirse.

De ahí que el hombre no sea para Ortega un ente dotado de razón, sino una realidad que tiene que usar de la razón para vivir. Vivir es tratar con el mundo y dar cuenta de él, no de un modo intelectual abstracto, sino de un modo concreto y pleno. De ello se deriva el saber como un saber a qué atenerse; el hombre a tenido que inventar la razón, por que sin ella se sentiría perdido en el universo. Ahora bien, la razón vital no es solamente un método, sino también una realidad; es una guía en el sistema de la realidad y la propia realidad que se guía a sí misma dentro del universo.

El hecho fundamental de que la vida tenga que saber a qué atenerse, explica la diferencia entre las ideas y las creencias; vivir en la creencia -lo mismo que en la duda- constituye un segmento fundamental de nuestra existencia. Ortega dice "Estas ideas" básicas que llamo "creencias" -ya se verá por qué- no surgen en tal día y hora dentro de nuestra vida, no arribamos a ellas por un acto particular de pensar, no son, en suma, pensamientos que tenemos, no son ocurrencias ni siquiera de aquella especie más elevada por su perfección lógica y que denominamos razonamientos. Todo lo contrario: esas ideas que son de verdad "creencias" constituyen el continente de nuestra vida y, por ello, no tienen el carácter de contenidos particulares dentro de ésta. Cabe decir, que no son ideas que tenemos, sino ideas que somos". (Ortega, J. "Ideas y Creencias", pp. 18-19, 19168).

La doctrina orteguiana del hombre lo tiene constantemente en cuenta. Pero esta doctrina, necesita una fundamentación todavía más radical. Esta está dada en la tesis de que la vida es la realidad radical, dentro de la cual se hallan las demás realidades. La vida no es según Ortega una cosa, pero tampoco un espíritu. En rigor no

"es" propiamente hablando nada: es un hacerse a sí misma continuamente, un "autofabricarse". La vida de cada cual es la existencia particular y concreta que reside entre circunstancias haciéndose a sí misma y sobre todo, orientándose hacia su propia mismidad, autenticidad y destino. El hombre puede, ciertamente alejarse de su propia autenticidad, pero entonces será menos "real". A diferencia de las cosas, la vida humana admite grados de realidad según su mayor o menor acercamiento a su propio destino. Es así como la vida puede ser caracterizada por medio de la siguiente serie de notas: La vida es convivencia, es quehacer, problema, la vida es intransferible, radical soledad, preocupación consigo misma, programa vital y en último término "naufragio" -un naufragio del que el hombre aspira a salvarse agarrándose a una tabla de salvación, la cultura, la educación. La vida humana es convivencia; que se explica a través de la relación del hombre con sus circunstancias o mundo. Este hecho deja establecido que el hombre no es una isla entre más islas, sino una relación estrecha y permanente con todos los elementos que componen su circunstancia: los demás hombres, las cosas, las creencias, los usos y costumbres, la cultura e incluso hasta las diversas formas que en determinados momentos adquiere la moda. Este concepto de la convivencia incorporado como ingrediente de la vida humana pasa ahora a convertirse en una suerte de convivir -con, características que aleja definitivamente al hombre, del solipsismo idealista. Este atributo que descubre Ortega en la vida humana constituye el elemento conciliador en los cuales hombre y mundo habían quedado radicalmente escindidos, concretamente en el caso de Descartes que se queda sólo con su "cogito ergo sum" llegando a afirmar que él es sólo una cosa que piensa; y por otro lado el naturalismo que por definición es una doctrina filosófica que estima la naturaleza y las cosas en ella como las únicas realidades existentes. Ortega pues en una actitud ecléctica concilla ambos extremos -cartesianismo y naturalismo- al igual que Husserl en su concepto de "intencionalidad".

La vida es quehacer en este sentido el hombre en contacto con las cosas está permanentemente haciendo algo, sin recreo ni descanso, a riesgo de perecer; a través de este quehacer el hombre va gradualmente realizando su ser inconcluso. Pero no se piense que el quehacer del hom-

bre es cualquier quehacer, en esta tarea afara pone el hombre en libre juego su libertad para llevar a cabo el proyecto vital que desde el fondo de sí mismo alienta toda su acción con mundo, cuando el hombre no realiza su quehacer, el que le es propio, va desviviendo su vida porque va llenando la cuenca vacía de su vida con la suma interminable de quehaceres inauténticos. Por eso Ortega reitera con tanta frecuencia el adagio de Píndaro "ser el que eres" En este afán permanente e ininterrumpido en el que el hombre realiza su quehacer y con ello; vida, el hombre está sólo, porque nadie puede sustituirle ni en la elección ni en la acción de; quehacer; y la vida humana adquiere invariablemente el carácter de intransferible. Cuando Ortega dice en "Meditaciones del jote", publicado en 1914 "yo soy yo y mis circunstancias y si no las salvo a ellas no me salvaré yo", expresa el sentir de un peligro inminente que enfrenta la vida de cada cual en el mundo. Se trata pues de percatarse del carácter problemático que tiene siempre la circunstancia y esfuerzo que debe realizar el hombre por superar el problema que ésta le plantea. Si el hombre supera el problema de su circunstancia salva y con ello ha sobrevivido al eventual naufragio.

Por eso la vida es también drama y por eso puede ser una realidad biológica, sino biográfica. El método para acercarse a ella no es el análisis, sino la narración. Sólo así puede entender el hombre que la propia vida es su fin y que, consiguientemente, no hay que buscar ninguna trascendencia: lo trascendente para cada uno es propia existencia humana, la cual se descubre así como una realidad desilusionada. Lo que los filósofos han llamado "ser" es algo inventado por el hombre (para responder a una cierta situación vital, especialmente a la situación en la cual se produjo un vacío dejado por la falta de creencias en los dioses). Por lo tanto, Ortega no considera el ser como la realidad. Sino lo contrario: la realidad es anterior al ser. Esta es una interpretación -una entre otras- de "lo que hay". Ahora bien, "lo que hay" no es algo que el hombre "pone", sino lo que se le impone por sí. "Lo que hay" en el fondo es para Ortega algo incompleto -un "intento de ser"- más que un ser completo.

La vida humana es, en todo momento, una ecuación entre pasado y porvenir. La vida es una operación que se efectúa "hacia

adelante", se vive proyectado hacia el porvenir, pero el porvenir es lo más esencialmente problemático de cuanto hay, pues no podemos hacer pie en él, no tiene contorno fijo, ni bien definido perfil, de tal modo que la única manera de orientarse en el porvenir que tiene un hombre, es haciéndose cargo de lo que ha sido en el pasado, un pasado cuyo contorno es inequívoco, fijo e inmutable. Nada de cuanto hacemos en la vida se hace sin

razón, sin motivo. Recordamos el pasado porque esperamos el porvenir, nos acordamos en vista del porvenir.

Se ha de definir al hombre como un ser cuya realidad primaria y más decisiva consiste en ocuparse de su futuro. Esta ocupación por adelantado con lo que aún no es, sino que amenaza ser en el instante próximo, es por tanto, preocupación y esto es, ante todo y por debajo de todo la vida humana: pre-ocupación.

BIBLIOGRAFÍA

1. ORTEGA Y G JOSÉ: "Pasado y Porvenir para el hombre actual"
2. ORTEGA Y G JOSÉ: "Meditaciones del Quijote". JOSÉ: "El hombre
3. ORTEGA Y G y la gente". JOSÉ: "Ideas y creencias". JOSÉ: "la
4. ORTEGA Y G rebelión de las masas". JOSÉ: "La historia como
5. ORTEGA Y G sistema". 7. ORTEGA Y G., JOSÉ: "En torno a
6. ORTEGA Y G Galileo".