

¿CÓMO TRABAJAR CON LA FORMACIÓN VALÓRICA EN EL DISEÑO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA? LINEAMIENTOS PRÁCTICOS Y PROBLEMÁTICAS ASOCIADAS AL CONFLICTO

FRANCIA MAULÉN AGUILERA
Universidad Pedro de Valdivia

Resumen

¿Se puede planificar estratégicamente enseñar valores en la escuela? ¿Por qué no basta con actividades o ramos en el itinerario curricular como “Formación Ética” o “Formación en Valores”, “Orientación”, etc.? ¿Cómo podría una institución educativa formar a los estudiantes valóricamente en tiempos de diversidad de pensamientos y principios éticos en la era de la postmodernidad y de la sociedad de la información y el conocimiento? El presente artículo presenta la problemática de diseñar, implementar y asegurar la gestión educativa tomando como eje la Formación Valórica en su dimensión de conflicto en clave ética, renunciando a abordar la materia desde una mirada epistemológica, una punitiva o cuasi jurídica. Movilizar principios éticos en los estudiantes no es lo mismo que enseñar un área en particular, así como ser profesor en un área en particular, o parte del equipo de gestión educativa, tampoco quita reflexionar, informarse y posicionarse frente a este tema, a menudo el convidado de piedra de todo proyecto educativo.

Palabras claves: Formación valórica.

Abstract

¿It is possible that, in a strategic way of planning, to teach values in School? ¿Why just not activities or classes in the curricular itinerary as “Ethics Training” or “Development in Values”, “Orientation” and so on? How could a scholar community be prepared to develop values and principles in their students in times of diversity of thought and ethics, also in the era of postmodernism and the Society of Information and knowledge? This article presents the problem of designing, implementing and ensuring educational management based on the idea that the solution of it is to address the values-based training in its ethical dimension of conflict, abandoning any attempt to treat it from epistemological view, punitive or quasi-legal. Mobilize ethical principles in students is not the same thing as teaching a particular area, as well as being a teacher or part of the school management team, also removes reflect, learn and position regarding this issue, often unwelcome guest in any educational project.

Key words: Value formation.

FORMACIÓN VALÓRICA EN CHILE: EL PROBLEMA DEL “DESCUADRE”

¿Cuál es la actual situación humana en lo que respecta a las relaciones interpersonales y valores ético-morales en estos tiempos de vorágine económica, política, social y tecnológica? Si profundizamos en lo que ocurre en la práctica con el análisis de la llamada “Sociedad de la Información y el Conocimiento” (Hargreaves, 2003) o “Sociedad Red” (Castells, 2006) en constante y rápida transformación, veremos que más allá de un eventual resumen de las características, orígenes y consecuencias posibles de esta nueva forma de ser-sociedad, estamos frente a un nuevo posicionamiento humano, una realidad: un emergente cambio que marca un hito en la comprensión y autocomprensión del sujeto que se desarrolla y crece en este particular contexto histórico-social, que tiene un particular posicionamiento consigo mismo, con quienes lo rodean y con la realidad que construye, tomando –por ejemplo- cada vez más en cuenta la noción de espacio social en directa proporción con las relaciones virtuales o bien no-presenciales.

Actualmente, lo que se reflexiona sobre las relaciones humanas y sus valores subyacentes se encuadra en un fenómeno propio de la era postindustrial (o era “líquida” según el decir de Bauman), de trato con otro, ya sólo por el hecho de que la relación presencial *cara-a-cara* y todo lo que ello implica en términos de responsabilidad, compromiso y confianza radicales es, al menos, menos preferida que la relación construida en un espectro virtual: razones hay muchas y muy variadas para lo que implica el valor de la individualidad fortificada en un mundo tecnológico-social cada vez más abierto, público y conectado (Bauman, 2003). Aún tomando en cuenta que esta “nueva” sociedad nace en un contexto de globalización y revolución de las tecnologías, la cual ciertamente ha sido acusada de promotora de desigualdades en torno a

quiénes tienen acceso a las herramientas informáticas -e incluso al dominio de las áreas del conocimiento- y quiénes no lo tienen (situación ciertamente mediada por las instituciones sociales imperantes), es menester notar que tan sólo hace una década y media¹ comenzó una franca revolución de la forma en que se masifica la información y que se utiliza para generar nuevos conocimientos y acciones en torno al quehacer social, poniendo en duda incluso las premisas en donde se ubicaba a las instituciones dominantes como las grandes causantes de una pérdida de cohesión social, de identidad étnica o bien de cohesión social en la era del fin de los grandes relatos o postmodernidad.

Con este último punto nos referimos al poder que brinda a las personas el estar convocadas y organizadas a través de redes sociales las cuales, aunque no sean las puntas de lanza de las primeras grandes movilizaciones del Siglo XXI tanto en Chile como el resto del mundo, sí son instrumentos a considerar que sobrepasan las jerarquías y censuras oficialistas de los medios de comunicación de masas para manifestarse, para informarse y relacionarse con situaciones político-económicas y sociales otrora calladas y olvidadas por el gobierno de turno o el oficialismo mediático del país en cuestión. ¿Acaso valdría la pena condenar o trivializar las relaciones que se están generando a través de los espacios y canales de comunicación virtuales? Ciertamente no, y esto porque estamos realmente frente a un factor de cambio hacia nuevas relaciones humanas, cimentadas en diferentes valores y premisas morales, donde efectivamente la gran velocidad de los cambios supone una diferencia entre la construcción y juicio que de la realidad tienen los sujetos socializados por la década en que nacieron, como una marca indeleble que dinamiza la discusión sociológica sobre nuestros tiempos, detonada por el acceso a diferentes realidades sociales que reporta el creciente acceso a la información.

¹ Tomando como ejemplo la primera red social virtual registrada "Classmates.com" que data del año 1995. Fuente: <http://www.classmates.com/> Fecha última consulta: Septiembre 2014.

Este factor central que podríamos llamar “revolución tecnológica” para el desenvolvimiento de nuevas relaciones humanas se describe, por ejemplo, en que cada generación que nace desde la década del '70 en adelante tiene un perfil sociológico único, relacionado a intereses, principios y visión de mundo (como son las llamadas *generaciones X, Y, Z* o “*nativos digitales*” (Wilson & Gerber, 2008). En síntesis, la vorágine de la cual estamos hablando en términos sociales inevitablemente marca al menos, un cambio sustantivo en las relaciones interpersonales, en los principios que éstas comportan y finalmente en la percepción y comprensión de los valores que las sustentan.

Vamos al campo social sobre el cual versará nuestro artículo: ¿Cuál es la situación de la escuela como institución frente a estas nuevas formas de comprender y construir la realidad en términos interpersonales, sociales y políticos? Lamentablemente, la situación de un *descuadre*. La escuela hasta el día de hoy está organizada a través de un orden donde la jerarquía vertical sigue venciendo al argumento y a los diálogos horizontales propios de esta nueva dinámica de ser-sociedad mencionada anteriormente. Los métodos de enseñanza-aprendizaje en conjunto con las relaciones interpersonales que emergen de allí aparecen como la auto-contradicción performativa de la intención que la escuela tiene al mostrar a la sociedad desde una posición que se articula como institución moderna propiamente tal.

Es así como la bisagra dentro de la cual se articulan estas formas diferentes de ser social e interpersonal serán los *valores humanos como punto de conflicto y consenso entre sujetos*. Frente a lo que son las relaciones interpersonales es donde aún es más evidente la división entre dos “realidades”: una en donde los continuos cambios en la forma en que los sujetos interactúan y construyen la sociedad que los rodea aparece como amenaza y como una entidad incontrolable, indisciplinable por ende, y otra realidad en donde se manifiesta una nueva perspectiva de notar las interacciones cotidianas, interpersonales, de los valores que sustentan estas formas de construir una realidad social, de

un sujeto con otro propiamente tales. Esta realidad está escrita bajo la clave de una ética diferente, pero no por ello inexistente o silenciada.

ENCUADRANDO MODERNIDAD Y POSTMODERNIDAD ÉTICA: CONTEXTO PRÁCTICO CON UNA PROYECCIÓN DE UNIVERSALIDAD

Al profundizar aún más la posición que toma la escuela (con una cultura basada en la homogeneización de cualquier elemento que atente contra sus imposiciones) frente a los continuos cambios que tienen los sujetos es evidente la trivialización o indiferencia de las nuevas formas de vida adoptadas por los estudiantes, de sus relaciones, de sus principios y motivaciones, acusándolos de un relativismo moral, de una pérdida de sentido y proponiendo como solución una enseñanza de lo que se entiende como “convivencia escolar” basada en normas punitivas e incluso jurídicas. Esta situación en la que se encuentra la escuela, más ligada a un paradigma moderno (de principios universales, estáticos, deontológicos) pero que está forzada por la contingencia a dialogar con un paradigma postmoderno, es lo que ciertamente provoca conflictos internos, perdiendo finalmente credibilidad frente a la posición que representa para diversos actores sociales, entre ellos sus propios estudiantes. Este punto es problemático porque ¿cómo podemos formar personas si desde las bases prácticas no existe credibilidad ni afianzamiento en la forma en que la misma institución se relaciona consigo misma y el entorno social externo? Entonces, el problema que nos enfrentamos no tiene ya sólo un carácter cognoscitivo o epistemológico, mediado en su totalidad por los contenidos conceptuales que pueden estar enmarcados en un diseño curricular particular, si no que tiene un carácter ético y moral, en el sentido de que se deberá entender la “formación valórica” presente en todo proyecto educativo, dentro de su visión y misión, como el momento clave en que la institución educativa

se dinamiza a través de una comunidad de personas, la cual articula la formación del conocimiento de un mundo humano que traspasa esa misma institucionalidad hacia el crecimiento y desarrollo de un sujeto que desde ahí y para siempre, complejizará la relación con otros sujetos como él, más allá de la aprehensión de normas para la convivencia escolar inmediata o para la sumisión de un poder por la mano de otro más arriba en el escalafón vertical.

Desde el nuevo *status quo* que para el mundo planteó la entrada al siglo XXI y con ello la caída de alguna alternativa pensable al sistema capitalista de valores, servicios y libertad de mercados, el nuevo escenario para las relaciones interhumanas ha sido fuente de teoría y estudio para el campo de la ética y los valores, así como el piso mínimo que la sustenta, sobre todo en el área de re-significar el rol de las personas en la construcción de una nueva forma de hacer sociedad. Por ejemplo, la ética cívica planteaba, desde finales de la década de los ochenta, la conjunción de una sociedad basada en un modelo pluralista, con un conjunto de valores y principios éticos que posicionaran a las personas en tanto ciudadanos, todos únicos y a la vez diferentes, siempre parte de un mismo status ontológico que los ligaran inexorablemente a la realidad social (y por ende ética) que comparten. En un mundo de diferencias se hace imperioso entonces encontrar en la era actual una *ética mínima*, un piso ético común, una rama de valores compartidos que permitan guiar a la humanidad hacia los fines que ella misma se ha impuesto, porque cuando se desmoronan los grandes *corpus* ideológico-políticos a nivel histórico, se desarticula en el mismo sentido, a nivel filosófico, la tarea de construir o pensar formas de pensar la ética. Ahora ella es parte de la vida cotidiana, bajo la autoría de las personas que las viven y con las particularidades desde las cuales ella surge y se desarrolla bien como conflicto o bien como consenso.

La moral se caracteriza en este nuevo escenario, de forma aún más compleja, y por cierto desligada del tópico kantiano de origen apriorístico de una norma y

validación de la misma propia de la edad moderna. No se manifiesta ella como una pauta de acción hacia una *idea de bien* universalmente reconocida y conceptualizada, sino que aparece como una conjunción compleja, muchas veces contradictoria o contraproducente, entre un mundo de valores y un mundo de normas, con las determinadas dimensiones psicológicas, ideas, horizontes de sentido que actúan como el fondo de cualquier ser humano (Fromm, 1997).

En este sentido, el origen de la norma moral tipo de la era contemporánea (y por ende el fondo ético desde el cual se guía lo que conocemos como *humano*), es flexible, conflictivo, se cuestiona continuamente cuando las personas que son afectadas por alguna situación externa a ellas se preguntan por los procedimientos racionales que permiten finalmente tomar decisiones sobre los casos que guían esta cotidianidad, y es allí donde el rol de cualquier estudio sobre ética en el siglo XXI deba descubrir este origen otorgando las condiciones para que las personas decidan conjuntamente qué es lo más justo, según lo que ellas consideren adecuado tomando en cuenta la realidad local y plural. A fin de cuentas, se trata de formar un saber determinado, interdisciplinar y público, donde tales personas se transformen en un potencial motor de cambio social a través de estas decisiones, de los valores que guían tales decisiones a través de la comunidad política, económica, académica y pública.

Pero también la ética se refuerza cuando la organización de la vida democrática alienta el desarrollo de virtudes como la pasión por la justicia y la libertad, la encarnación de la solidaridad, el respeto activo a las posiciones distintas de la propia, el recurso a un diálogo justo para resolver los conflictos, siempre que las condiciones para ello estén puestas. (Cortina, 2007)

La pregunta en este punto es ¿cómo asegurar que las condiciones a través de las cuales un individuo desarrolle a lo largo de su vida tales virtudes estén

aseguradas desde su formación inicial y cómo éstas estarían caracterizadas? La propuesta, en este contexto, es a través de este piso mínimo que mencionábamos anteriormente: valores, acciones formativas y sentidos que se han de trabajar de manera profunda para cada individuo y los lineamientos que se pretenden establecer para lograr que éste haga de su propia identidad valórica la relación actual que pueda mantener con otros como él. Nos referimos en lo práctico a reconocer una situación principal particular, que desde un contexto como el que vivimos hoy aparece como el lineamiento para cualquier trabajo relacionado con la formación valórica y la ética que está detrás en este mundo marcado de inter-multiculturalidades, de diferencias socioeconómicas, de conflictos de intereses y prioridades, etc. La situación que aludimos como contexto (y que en su aspecto teórico correspondería más bien a la ética aplicada de un filósofo contemporáneo como Peter Singer) desde el cual se articulará el problema es el siguiente: Un principio ético, o un valor primario, sobre el que se juzguen las relaciones humanas, debe tener *al menos* un punto de vista universal, aunque esto no implique que deba ser universalmente aplicable. Esto es, que las causas se ven continuamente modificadas por las circunstancias, y sin embargo estamos todos de acuerdo en que al realizar juicios éticos estamos yendo más allá de nuestra situación particular y única, de lo que nos gusta o disgusta personalmente, de lo que tememos que nos ocurra como consecuencia de nuestros actos o cuán perjudicados podamos salir en nuestra reputación personal después de haber cometido alguna acción.

En palabras de Singer “La ética requiere que vayamos más allá del “yo” y del “tú” a favor de la ley universal, el juicio universalizable, la postura del espectador imparcial o del observador ideal, o como decidamos denominarlo” (Singer, 2009). En este sentido, no se trata de romper con el modelo ético – moderno- anterior a nuestra era y dejalo como un pasado objeto muerto – como podría ser el caso de la ética kantiana, por ejemplo-, sino de *encuadrar* en

nuestra situación actual lo que tales intenciones podrían ser útiles para una resolución eventual de conflictos humanos en el mundo de hoy, y en síntesis, comprobar que el tema de la “formación en valores” no es, ni debe ser, el convidado de piedra de cualquier proyecto educativo como ocurre en la actualidad, sino todo lo contrario: la formación valórica, por su pretensión de universalidad debe rescatarse como *el camino*, el eje central del quehacer humano, ya que necesariamente desde ahí se pretende -como consecuencia de esa relación interhumana fundamental- el obtener y construir conocimiento en todas sus áreas y en todas las situaciones y etapas de la vida.

Igualmente, el reconocer esta pretensión de universalidad a nivel de artículo educacional nos salvaría del juicio público sobre un relativismo moral o un subjetivismo a ultranza, pero también nos entrega una pregunta decisiva en términos metodológicos sobre cómo lidiar con la diferencia en todas sus facetas, con los cambios inevitables a nivel de relaciones personales, presenciales y no presenciales, con las relaciones concretas interpersonales e interculturales, a favor de un principio y un camino que regule y enjuicie constantemente nuestras decisiones y acciones. Eso es un norte sobre el cual gira la pregunta central de este estudio.

Recordemos que la situación problemática, en términos prácticos, implica que mis preocupaciones e intereses no *pueden* plantearse por sobre los intereses de otro, ni siquiera con eventuales justificaciones o defensas. Pero, -y siguiendo a Singer en su reflexión-, ¿Qué ocurriría si en lugar de mis propios intereses debo como imperativo contemplar todos los intereses de las personas afectadas por mis valoraciones y mis eventuales decisiones? ¿Qué pasaría si maximizo los intereses de todos los afectados, aún en un nivel hipotético mediante un mecanismo de proyección? Estoy en riesgo, seguramente, de caer en lo que Judith Butler, complementando la teoría de Theodor Adorno llamó *violencia ética* (Butler, 2009) y sobre la cual nos detendremos más adelante, cuando dejemos tal concepto como un telón de fondo cuando mencionemos la

situación propia de la escuela y su manifestación en la práctica con el tema de la “formación valórica” en el aula y en la organización. Sin embargo, en vez de caer en una aporía sobre este punto propongamos de una vez una eventual respuesta a la pregunta: si en una dimensión meta-ética definimos la formación valórica como *la razón o principio que te lleva a creer, pensar, afirmar que está bien lo que haces*, estamos vinculando la vida particular de cada individuo a una respuesta que debe ser entregada, a modo de justificación, a modo de defensa. Ya tendríamos un acercamiento propiamente ético a la pregunta.

“Para que (mis razones) sean defendibles éticamente, los actos en interés propio, deben demostrar que son compatibles con principios éticos más amplios, ya que la noción de ética lleva consigo la idea de algo más amplio que el individuo” (Singer, 2009: 22).

Hoy en día, es aún más urgente encontrar este norte sobre el cual trabajar por una formación valórica en la escuela cimentada en una ética acorde a nuestros tiempos, de manera *encuadrada*, sincrónica, atenta a los continuos cambios que se están estableciendo a nivel interpersonal y social para dejar al fin las estructuras institucionales cerradas (Hargreaves, 1996) y en el caso chileno, liberarnos de ese culto irrestricto a la tradición y las costumbres pedagógicas y relacionales de antaño, sobre todo desde el mundo adulto por sobre el infanto-juvenil. En este nuevo escenario, son los individuos los protagonistas críticos de los grandes cambios a nivel político y económico en la medida en que se internalicen y signifiquen como *valiosas* y *virtuosas* para apropiarse de los cambios a un sistema cada vez más violentador en tanto invisibilizador de la nueva organización rupturista. La ética en este sentido tiene mucho que aportar, afirmándose como un camino que lleva hacia el reconocimiento, hacia la valoración de sí mismo y del otro, con todos los re-posicionamientos frente a la realidad circundante que este encuentro mutuo significa.

¿Por qué la “formación valórica” es un tema con el cual es tan difícil trabajar formalmente en la escuela como institución a pesar de que está mencionada hasta en los principios de creación de la misma? Describamos, a modo de presentación, que la sociedad tal como la conocemos -y el sistema educativo chileno dentro de estos procesos de cambio históricos en sus bases, está en estos momentos en un proceso de movilización estudiantil único en nuestra historia contemporánea, dada sus características y tiempos de transformación, pero sin embargo, y propiamente en la institución-escuela, las estructuras básicas del proceso de enseñanza-aprendizaje y formación valórica como entes separados de la enseñanza están aún (des)enmarcadas en una taxonomía que no innova en la práctica de aula dado su gran énfasis en lo técnico-reproductivo y poco énfasis en lo social, proactivo y por ende, ciudadano (*op. cit.*). Si para la enseñanza de los contenidos enmarcados en el currículum existe este descuadre como un problema a trabajar en cualquier ámbito de las ciencias sociales referidas a educación, para la enseñanza de los valores y la formación ética estudiantil es aún más evidente el problema, como si fuera el gran síntoma que deja entrever una condición enfermiza de larga data.

ENSEÑAR DESDE EL CONFLICTO PARA MOVILIZAR LOS PROPIOS PRINCIPIOS: EXPERIENCIA ETICA

Un diagnóstico que puede caracterizar el problema en términos concretos es la consecuencia que emerge en la “puesta en escena” de visiones-macro de realidad interpersonal que son estáticas, ideales y tendientes a la homogeneización de las diferencias, por una parte, y las visiones-micro de lo que son en concreto las relaciones *cara a cara*, las cuales tienen la particularidad de ser dinámicas, flexibles, inconsistentes y variadas en sus conflictos de origen. A nivel de prácticas de aula, existe una suerte de *separación de facto* entre lo que se ha de hacer como contenido transversal curricular, y lo que se realiza finalmente en la práctica, de la misma manera en que se gesta una

forma de llevar el proceso de enseñanza y aprendizaje contemplando más elementos prácticos cotidianos que traspasan lo explicitado por el currículum, definido para estos estudios como *currículum oculto*. En este sentido, lo que ocurre en lo cotidiano en lo que tiene que ver con la enseñanza de los valores también forma un aprendizaje y un tipo de construcción de conocimiento, en tanto concepciones, valores, actitudes y formas de comportamiento.

Frente a este fenómeno mencionado por Torres, y añadiendo las palabras de Perrenoud (Perrenoud, 2004), estamos en una época de franca crisis existencial-relacional, donde cada vez más la universalidad de los valores establecidos jerárquicamente, desde un mundo de ideas estático pero impositivo, sucumben ante la más cruda de las realidades contingentes, existiendo al parecer dos mundos antagónicos: norma externa y praxis interna.

El tiempo del catecismo se ha acabado, ninguna educación puede ya valerse de la evidencia, por lo tanto, debe afrontar abiertamente la contradicción entre los valores que afirma y las costumbres existentes. ¿Cómo se puede inculcar una moral en un mundo donde se masaca encarnizadamente, sin ton ni son? El contraste nunca ha sido tan grande entre la miseria del mundo (Bourdieu, 1993) y lo que se podría hacer con las tecnologías, los conocimientos, los medios intelectuales y materiales de los cuales disponemos (Perrenoud, 2004: 122)

¿Qué es posible hacer para poder resolver este problema? A este respecto, al nivel de enseñanza primaria y secundaria, han existido algunos intentos y proyectos curriculares institucionales explícitos que se traducen en un programa corporativo de formación valórica escolar de enseñanza formal, dedicando un tiempo y un espacio dentro del plan curricular formal para trabajar la “formación valórica” en el aula. La intención que moviliza estos proyectos curriculares específicos es que han querido una formación valórica basada en una *experiencia ética* por sobre una *normativa abstracta y autoritaria*,

por lo cual es importante destacar cómo estos proyectos institucionales que no suponen una visión ética unidireccional o unilateral logran en la práctica involucrarse con la formación valórica efectiva de los estudiantes sobre los cuales están enfocados e intencionados. El problema tendría un grado amplio de perspectivas en la medida en que aparezcan a la luz nuevas formas de enfrentar su origen, de forma en la cual el currículum oculto es revelado en un formato de programa curricular institucional tendiente a fortalecer las relaciones interpersonales y la formación valórica de ciertos estudiantes en una escuela en particular, con necesidades y contextos psicosociales particulares igualmente.

El problema que se revelaría con esta mirada a un recorrido comenzado en este sentido es que se pone inmediatamente en tela de juicio la ejecución efectiva de los valores, como una suerte de paradoja, donde elementos como la responsabilidad, el respeto, la justicia o la autonomía son dejados de lado en pos del argumento a la autoridad, a lo que “me dicen que tengo que hacer”, con todos los grados de des-responsabilización de lo que se hace, porque “sólo cumplo las órdenes que se me encomiendan”, de la misma manera en que se aceptan las cláusulas de un contrato que respetar, cayendo finalmente en un “confuso e hipócrita sistema de valores” (Rogers, 1983). Para graficar este problema, que es la bisagra que une ambas visiones-modelos de la ética, pensemos en algo concreto que nos podría servir de ejemplo para la reflexión problemática, a modo de ejercicio conceptual:

¿Qué implicaciones tiene este marco conceptual en el trabajo personal de desarrollo ético? En un plano más cotidiano donde se revelan las consecuencias de estas escisiones: la construcción del sentido de autocrítica. ¿Por qué? Porque la *autocrítica* como capacidad humana inevitable para resolver cualquier conflicto o lograr cualquier desafío implica que sepamos reconocer nuestros errores y asumir las consecuencias de nuestros actos, y

vaya que esto hace falta en una sociedad cargada de individualismos y de “echarle la culpa al otro”, parte notable de nuestra idiosincrasia.

La consecuencia directa de esta conjunción de un valor venido desde un espectro teórico en conjunto con una implicación práctica sería un cambio sustantivo en las relaciones interpersonales y organizacionales que salen de allí. Por ejemplo, inmediatamente existiría una comunidad educativa no autoritaria (o dicho en palabras de Rogers: No-direccional) en la cual cada uno de sus miembros tendría la capacidad de realizar lo que se debe sin esperar que medie condicionadamente un castigo o una sanción en el caso de no realizarlo (Rogers, 1983). Esta acción cimentada en una reflexión valórica que mezcle norma y praxis en la subjetividad crítica de una persona es algo que básicamente nos cuesta practicar, a pesar de que a nadie le gusta que le digan lo que tiene que hacer a modo de "tarea", o bien espera que todos realicen la "tarea" al modo pensado por una sola persona unidireccionalmente desde un principio. Nosotros mejor que nadie sabemos las causas y las consecuencias de lo que hacemos, más allá de una norma, premio o castigo externo que nos impulse a hacer lo que hacemos: podemos generar argumentos sobre ello, podemos construir realidad a partir de ese lenguaje y finalmente, lograr las condiciones mínimas de posibilidad de un diálogo efectivamente horizontal.

EL TRABAJO PEDAGÓGICO DE LA FORMACIÓN VALÓRICA EN CHILE

Dentro del marco de responder a una necesidad de encontrar una suerte de *ética mínima* en la respuesta a la pregunta por el origen de la norma que fundamente la formación valórica en nuestros estudiantes, y de esa forma proponer a través del trabajo pedagógico una ética acorde a nuestros tiempos, es necesario que contemos con una panorámica de la percepción de los principales valores que actualmente poseen docentes y estudiantes, lo que es

central para nuestro artículo ya que otorga a este respecto una base sobre la cual posicionarse en el proceso de investigar sobre las características de la formación valórica que se establece en Chile como parte del sistema educativo.

En un estudio realizado con este objetivo (Proyecto Valoras, 2004), se entregan los primeros lineamientos sobre los valores que más conciernen a los actores de la educación chilena en formato micro-espacial, esto es, docentes, estudiantes y apoderados. En este aspecto, se reveló como una de sus conclusiones que en los tres actores es que lo más importante en un futuro social chileno será reafirmar la convivencia en la sociedad, la relación de unos con otros por sobre las distancias establecidas por estatus socioeconómicos de alguna índole. Lo que impedía en ese aspecto la concreción de esa expectativa era el fenómeno de un sólido individualismo, “percibido como egoísmo, competencia y despreocupación por el otro” (Proyecto Valoras, 2004), y por otra parte, subsiste la intención de mantener una característica social inmersa en la idiosincrasia chilena relacionada con la capacidad de ayudar a otros bajo el rótulo de “solidaridad”. En ese aspecto se remarca la especial preocupación del sector juvenil de reivindicar el concepto de “solidaridad” hacia una autoexigencia personal mucho mayor. Se valora también de forma transversal la creciente comunicación y libertad de expresión que mantienen los jóvenes con sus padres y/o apoderados, buscando los primeros ser visibilizados y tomados en consideración frente a los segundos. La preocupación de los jóvenes en este plano, es que se considere su pensamiento como parte de un derecho que puede ser transversalizado igualmente con el de los adultos, aunque ellos representen figuras de autoridad para los jóvenes en este aspecto. En este mismo sentido, pero desde los adultos, estos actores sociales consideran que la lógica de la autoridad supone el respeto como valor básico, lo que se perdería si los jóvenes se rebelaran o cuestionaran las normas sociales y culturales impuestas por tal autoridad. En este punto ya existe una gran diferencia en lo que nos podría ayudar a construir una nueva propuesta

de formación valórica, porque desde el mundo adulto, “una convivencia inspirada por valores se expresaría en comportamientos respetuosos y sujetos a normas que aluden a un orden en el conjunto de la sociedad” (Proyecto Valoras, 2004), por lo que las manifestaciones de cuestionamiento por parte de los jóvenes supone una crisis valórica sobre la cual existe la primera *fisura* a contemplar para el desarrollo de un proyecto de formación acorde a nuestros tiempos.

En este sentido –y claramente nuestra situación actual refleja la proyección de este estudio realizado hace ya 7 años, uno de los conflictos valóricos que más representaron al sector infantil y juvenil, en mayor medida que dentro del mundo adulto, fue una fuerte percepción sobre la creciente situación de desigualdad y discriminación que existen en la realidad chilena. Los jóvenes notan que es más importante criticar el actual sistema social por la falta de justicia, de igualdad, de condiciones mínimas para salud, educación, inserción laboral y con ello movilidad dentro de las clases sociales.

En términos institucionales, un valor importante a desarrollar es el del respeto como la base de las relaciones interpersonales, donde no se niega la existencia de la *autoridad* como rol social, sino que se rechaza la imposición de ideas y normas como un *autoritarismo* a ultranza, sobre todo de parte del mundo juvenil hacia el mundo adulto. Se considera necesaria la clarificación de los límites y el orden para la construcción de aprendizajes, por lo cual es una conclusión importante que la formación valórica supone finalmente una mejoría en la calidad de los aprendizajes que los estudiantes demandan como parte de su visibilización y dignificación como parte de un mundo social más amplio.

Justamente, a partir de las movilizaciones estudiantiles en curso que se están llevando a cabo a nivel nacional es necesario insertar aquí un campo propicio para la educación en valores, que dice relación con el campo de los Derechos

Humanos y la defensa de los aspectos inalienables del hombre, sobre todo en lo que respecta a su contraposición con el mundo productivo, económico y marcado por un sistema neoliberal en donde estos derechos son ignorados o minusvalorados en pos de otros valores (monetarios) que no están relacionados a la esencia misma del ser-sujeto que define a quien se forma, vive y exige sus derechos a la sociedad. Con esto nos referimos a la franca lucha que estudiantes de todos los sectores están lidiando con la institución estatal respecto a la reivindicación de la dignidad humana, como valor fundante de cualquier ética básica y una moral presente en todo aspecto político y económico. Desde la exigencia de cambios a nivel estructural en el modelo educativo imperante en Chile, los derechos humanos aquí mencionados se explicitan como la exigencia de igualdad, calidad, justicia, democracia y reconocimiento del Otro como un interlocutor válido dentro de las políticas públicas que distribuyen el capital dentro del sistema educacional chileno.

Si realizamos un análisis de lo que está ocurriendo a nivel nacional con la reivindicación de estos derechos, notamos que las exigencias estudiantiles están sobre un fondo que se identifica con la “ética mínima” que estamos mencionando, dado por el proceso de empoderamiento más básico de los sujetos en los derechos que los identifican como dignos, valiosos y virtuosos en tanto ciudadanos activos, críticos y creativos al momento de intervenir en la sociedad para mejorarla en lo que respecta a sus valores humanos fundantes. El exigir al estado una educación equitativa, gratuita y de calidad para todos los sectores socioeconómicos entraña también una intención declarada por parte de los estudiantes de erradicar la exclusión en la ignorancia y la obediencia ciega a la autoridad (empresarial, por ejemplo), pero por sobre todo “exigir la transferencia de poder ciudadano a las personas que sean capaces de significar su situación de exclusión y puedan participar en la

adopción de decisiones en la vida política, civil, social y cultural” (Magendzo, 2006).

CURRÍCULUM NACIONAL Y FORMACIÓN VALÓRICA

Una de las características que tiene la formación valórica como tal, y que no poseen esencialmente otras áreas del conocimiento, es su relación estrecha con lo que se alude como “currículum explícito” y “currículum oculto”. Definamos brevemente un currículum como un “conocimiento legítimamente seleccionado y organizado para su enseñabilidad y aprendizaje” (Magendzo, 2006). Dentro de este marco definitorio, existe desde ya un reparo: los valores traspasan un aspecto meramente cognitivo (que formaba parte de ese conocimiento enseñable mencionado anteriormente) y comprendidos de esta forma, no alcanzan a ser parte de un aspecto relacional ético que integra a la humanidad misma encarnada en cada individuo, y desde allí que sea imperioso para cualquier propuesta encarnada en un programa de formación valórica en un establecimiento específico se intencione a través de la relación que va a existir entre estos dos ámbitos de cultura escolar y que finalmente dote de credibilidad y supere el juicio crítico de los propios estudiantes como sujetos de derechos.

“Necesitamos formar estudiantes cultos e inteligentes, pero que además sean respetuosos, responsables, colaboradores y buenos ciudadanos; con valores y con habilidades para vivir esos valores en su vida cotidiana. Y para ello, necesitamos que también los profesionales de la educación y las familias, sean modelos del ejercicio de estas habilidades y sepan estimularlas en niños y jóvenes. El desarrollo personal, social y

ético es central para una convivencia armónica, favorece el aprendizaje y es factor clave para la prevención de conductas de riesgo”.²

Desde esta forma de concebir el modelo se establece la convivencia armónica sin plantear de antemano los precedentes que deben existir dentro de un sujeto para que ante otro logre tal convivencia, es decir, su posicionamiento como sujeto consciente, informado y crítico de su entorno interpersonal en directa relación con otro que lo interpela: una forma al menos ingenua de considerar los conflictos interpersonales a nivel de política pública. Desde la cultura escolar, y por ende, desde el currículum como motor de estas acciones que guían tal cultura, es necesario que se identifique y posicione una impronta crítica, emancipadora, incluso subversiva en la educación valórica como una posición institucional dentro de la comunidad educativa, lo cual ciertamente no es fácil, pensando en que para lograr esta intención que mencionamos es necesaria la participación política de todos los agentes que integran tal comunidad y liberarse finalmente del terror al cambio en la estabilidad de las estructuras verticales.

En términos concretos, y siguiendo el análisis que realiza Magendzo sobre la formación valórica en el currículum, sobre todo en lo que se relaciona a Derechos Humanos: el diseñar, elaborar e implementar un currículum, explícito e implícito, requiere “negociar saberes” (Magendzo, 2006), realizar asambleas en toda la comunidad involucrada para reunir consensos entre las diferencias, integración de las diferentes necesidades y construir así las bases éticas mínimas de trato y manifestación de la jerarquía valórica en lo que se indica como una democracia efectiva.

Una implicación que se podría entrever como conclusión de lo anteriormente dicho es que actualmente el eje del éxito de las movilizaciones estudiantiles en términos de participación, recordando su importancia respecto de

² MINEDUC. EducarChile, *Estimular el Desarrollo Personal y Ético*, Disponible en: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=210696#tema4>

movimientos sociales anteriores, es que desde gran parte de los sectores dirigentes intencionaron su actuar en una horizontalidad en las agrupaciones dejando en segundo plano cualquier militancia política como la gestora o la fuente de las ideas y las formas de organización de todas las bases estudiantiles para su promoción y exigencia de derechos sobre calidad de educación. La diferencia de niveles socioeconómicos y culturales, las discrepancias partidistas que cada cúpula universitaria o secundaria pudo en algún minuto relevar, quedó relegada a una prioridad menor respecto a la nueva forma de organización y finalmente, democracia participativa interna que dotó finalmente de fortaleza y duración al movimiento completo como un solo corpus. Los saberes de cada uno de los sectores se negociaron en torno a una mirada crítica de la sociedad y de su historia para proponer finalmente la promoción y defensa de valores, sobre los cuales los mismos jóvenes encarnaron la enseñanza de la justicia, inclusión, igualdad en la demanda directa de una democracia aplicada desde el ser humano enfrentando justamente a un mundo adulto educado en el terror del disenso y en la sobrevaloración del “tener” por sobre el “ser”.

El currículum nacional como práctica de una política pública debe entonces replantearse las implicaciones de sus lineamientos sobre formación valórica en la medida en que conciba al valor como algo más allá de un aspecto derivado de lo cognitivo o determinado apriorísticamente por núcleos de enseñanza externa, sino que debe invertir artículo y recursos en comprender ampliamente los campos de acción del mismo. Suponer que un valor no solamente es una “habilidad útil” para ciertos espacios (cognitivos, procedimentales) es fomentar la rigurosidad en la formación valórica misma, entendiéndola no como un eterno consenso sobre la base de la obediencia y la verticalidad del sujeto sobre las instituciones, sino que en tanto aspecto ontológico de una persona es irreductible a los agentes del proceso de socialización humana, ya que excede las instituciones escolares, laborales, e

incluso excede a la familia como institución social tradicional en pos de un constante conflicto real entre el cara-a-cara, entre seres humanos éticamente contruidos y en constante transformación. Es esta modalidad en la comprensión del valor (que no está explicitado en el currículum) la que dentro de las intenciones de este estudio permitirían abarcar tanto normativas, procedimientos y sanciones, como prácticas cotidianas e interrelaciones diferenciadas entre las personas sobre la base de un piso común, acordado democráticamente y validado desde todos los sujetos que existe una apertura al disenso, al conflicto e incluso a la rebelión ante un evidente antivalor.

Para que el currículum tenga real incidencia en la formación valórica dentro de un marco que articule teoría y praxis, consenso y disenso, organizaciones sociales y grupos de interés colectivo, etc., debe contemplar al menos el concepto de democracia y participación como un aspecto más complejo que lo procedimental o técnico, y en este punto se relaciona con el problema de los valores y su enseñabilidad en el sentido de que estos conceptos son en sí mismos valores actuales de esta época en particular: un verdadero instrumento de desarrollo, empoderamiento y subversión donde los sujetos logran finalmente tomar una decisión en la encrucijada de experimentar un valor y en ese sentido, cambiar la estabilidad de la norma y el marco de referencia institucional macro para imponerse como un ser con sentido, significativo y auténtico, involucrando en ese proceso a todos los actores sociales que estén interactuando en ese mismo marco valórico como seres en real comunicación.

A MODO DE CONCLUSIÓN: LINEAMIENTOS PARA UNA PEDAGOGÍA DEL CONFLICTO VALÓRICO

Si realizamos un análisis más subrepticio de lo anteriormente expuesto, pareciera estar ligado a cualquier discurso que intente comprender lo que son

los valores en un ámbito teórico-práctico ligado al desarrollo vital de cualquier ser humano, y en ese sentido es que no habría que reprocharle ningún punto en su desarrollo puesto que su intención estaría siendo la misma que emerge desde las posiciones que se establecen desde un punto de vista más crítico del canon ético tradicional, que se transparenta como el fondo de todas estas premisas. En este punto debemos hacer mención al lineamiento nacional respecto al trabajo con valores en la escuela a través de lo que llamamos los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT en adelante), los cuales se refieren a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se espera los estudiantes, como miembros de una comunidad educativa en particular, desarrollen como parte de su esencia personal como ser humano. Desde el Ministerio de Educación, estos OFT (Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media, MINEDUC, 2009) aparecen como una forma de unificar y otorgar una guía para la gestión organizacional y sobre todo pedagógica para cada establecimiento educacional.

Lo principal de esta propuesta es el fundamento que da origen a su carácter de transversalidad: esto significa que la formación valórica es algo que se da intencionada o no-intencionadamente, a través de la entrega de cualquier tipo de contenido, ya que las relaciones pedagógicas que se establecen se dan en los contextos de *vivencias* más que en contextos de recepción de contenidos conceptuales, por lo cual se reconoce como una implicación propia de la transversalidad, que tanto currículum explícito como oculto están movilizandando saberes tanto conceptuales como actitudinales, en ese sentido, valóricos.

Dentro del marco teórico en el cual se presentan los OFT a la gestión educacional están los ejes desde los cuales se arma cualquier proyecto educativo, a saber: la formación cognitiva y metacognitiva, que se expresa en el plano académico intelectual, por una parte, y la dimensión afectiva, que dice

relación a la formación ética y desde allí la aprehensión de los valores fundamentales que garantizan cualquier convivencia humana. Podremos entrever entonces la propuesta oficialista con respecto al uso de los valores en la educación, que induce a formar en los estudiantes un desarrollo de la autonomía, tolerancia a la diversidad y aceptación de las diferencias, desarrollo de la capacidad de crear, innovar y defender lo que se cree correcto, así como generar conciencia de la relación con el entorno tanto social como natural, en otras palabras:

Decimos que más propiamente formación ética en tanto incluye tanto la formación en valores como el proceso de por el cual se determina que algo es valioso, o correcto, o no lo es. La formación en valores descansa, en parte, en las habilidades de desarrollo del pensamiento, pero no es reductible a los sectores de aprendizaje (Rodas, 2003).

Para graficar la diferencia entre la propuesta que aparece desde los OFT presentados por el MINEDUC y con lo que planteamos en esta artículo como parte de su tesis central lo podemos graficar en el siguiente esquema: La presentación de los OFT se sustenta en un plano causal de desarrollo humano en donde el desarrollo de las habilidades de pensamiento logran, en una perspectiva cognitivista por cierto, dotar al sujeto de las herramientas lógicas de abstracción que le permiten *a causa de ello*, captar, aprehender la importancia y la jerarquía de los valores y principios más importantes para un ser humano, en un sentido propiamente universal y más bien moderno, de la ética y por ende, de la formación en valores. El esquema de desarrollo que planteamos en esta tesis es aquel en donde las habilidades de pensamiento potenciadas desde una lógica del saber no son aquellas a través de las cuales un sujeto se forma éticamente, sino al revés: es justamente el plano experiencial-relacional-conflictivo aquel que permite desarrollar en el plano valórico las habilidades lógicas de pensamiento sobre las cuales se edifica

cualquier proyecto cognoscitivo o de una raigambre epistemológica racionalista.

De acuerdo al último análisis de las codificaciones de docentes y estudiantes respecto a sus representaciones sobre el programa de valores en específico, y respecto a la formación ética en general, concluiremos en primer lugar que se considera necesario realizar una evaluación cualitativa para monitorear, a través de la ejecución de un producto curricular concreto, como en este caso es el programa de formación en valores del establecimiento seleccionado para este estudio, una base para diseñar un plan de mejora del mismo, asumiendo que el proceso de interacción entre estos dos sectores es clave para el éxito y el cambio realista de un tema complejo para cualquier institución educativa que quiera responsablemente comprometerse con el concepto de “formación integral” en su comunidad.

La forma de condensar una vía para la propuesta de mejora es cómo mejorar la cultura escolar en el sentido de acercar las precomprensiones de los significados que las construyen. Esto implica, por ejemplo, que se sintonicen explícitamente, bajo la ocasión de la resolución de conflictos cotidianos, los intereses, formas de ver la realidad, focos de tensiones, situaciones no resueltas, etc., lo que permitiría vías más fluidas para la comunicación explícita de argumentos y así, reorientar la cultura escolar. El propósito de ello es disminuir la distancia de significados entre los grupos de una misma comunidad educativa, y desde esta base, cumplir en primer lugar con la necesidad de una ética mínima para particularizar la convivencia sobre la base de una idea de bien universalmente reconocida y conceptualizada.

A partir de la necesidad de situar el conflicto como punto de partida para una ética experiencial que se organice desde el currículum, como bagaje de gestión de un programa determinado, dentro de una comunidad educativa, se configura la línea de mejora para el programa, el cual operacionalizamos como

una redefinición de sus bases ideológicas y prácticas para la implementación en la comunidad educativa completa, entre las acciones propias de la cultura escolar, su propia organización para detener la homogeneización y estandarización de la población estudiantil, la cual está mediada en todo conflicto con reglas, normas, manuales de convivencia y códigos predeterminados para registrar las acciones intra-aula. La labor de profesores es en ese punto ampliar responsablemente su rol docente para adoptar una postura explícita en sus desacuerdos y acuerdos con las prácticas presentes dentro de la comunidad y que van delineando la cultura escolar, y para ello deben trabajar la concretización de la experiencia ética sobre la base de su contextualización y posicionamiento. Si dentro de una pauta de acción general para los docentes se utilizan las normas conscientemente y acompañadas en todo momento de una experiencia ética encuadrada y consciente de los conflictos de intereses que se suscitan en la cotidianeidad entre profesores y estudiantes sería transparente para todos los miembros de la comunidad educativa el trabajo pedagógico orientado a la diferencia, a la humanización y complejización de los conflictos en contraposición a la visión simplista que se enmarca en la forma general y en boga hoy en día de penalizar los actos conflictivos dentro de una institución, y así finalizar con la representación, compartida tanto por docentes como por estudiantes, de una normativa abstracta y autoritaria de la norma validada por mecanismos de violencia simbólica a través de la llamada “acción pedagógica”.

Existe una divergencia, entre docentes y estudiantes, en relación a abordar la forma en la cual los conflictos se trabajan y cómo el establecimiento se ha posicionado ante ello, por lo cual la legitimación de la norma es una temática más cuestionada por los estudiantes que por los docentes, lo cual se podría explicar en términos de que este grupo en particular detenta la forma de trabajo sobre la cual optan por reproducir relaciones jerárquicas, verticales y autoritarias. A raíz del trabajo con las codificaciones, obtenemos como

elemento común el que el rol docente, relacionado a su trabajo y condiciones para la mejora del mismo, evolucionará en la medida en que los procesos se desenvuelvan considerando el desarrollo valórico como un proceso explícito, conflictivo e intencionado por sobre un “condicionamiento automático” emergido desde una relación docente-estudiante.

Es urgente entonces presentar la labor y figura de los docentes como diferencias legítimas de pensar y actuar en la explicitación de sus líneas argumentativas y de las verdaderas razones de su quehacer pedagógico, por lo tanto para los estudiantes debe quedar explícito que los conflictos no son irresolubles, que son abordables en la medida en que se amplíen las herramientas de empatía, comprensión y aceptación de las diferencias, y para ello no asumir una sola representación de lo que ellos entienden como el “deber ser” de un docente, sino que dentro de una misma comunidad deben poder lidiar con los conflictos que producen en lo cotidiano estas diferencias. La propuesta que se implementará estará enmarcada desde la acción pedagógica como quehacer de interés institucional, pero no la que nace desde la interacción escrita en clave de violencia simbólica, sino aquella que nace a partir de la comprensión de las diferencias como elemento clave para la convivencia con el conflicto, y desde aquí validar un tratamiento de las problemáticas puestas en juego por todos los participantes.

Los valores deben ser reorientados desde su comprensión primaria, ya que estos son pensados desde una visión “tipo objeto de conocimiento”, de la forma tradicional donde éstos son comprendidos desde una óptica memorística, una información que se aprende de forma pasiva y poco significativa, casi como en un discurso que opta por la tradición para revelar un comportamiento acorde a todos quienes esperan un patrón de solución “tipo receta” de los conflictos trabajados en aula. Esta visión implica tomar una posición respecto a las prioridades que rigen el proyecto educativo: la formación integral, valórica por ende, por una parte, o por la otra, el

cumplimiento de las políticas educativas tendientes al logro de resultados en pruebas estandarizadas para la medición de determinadas áreas del aprendizaje, lo cual ciertamente coarta el tiempo de trabajo pedagógico por parte de los docentes, relegando a un plano poco coherente y serio la formación valórica propiamente tal.

Tanto en los discursos de docentes y estudiantes, existe una convergencia en términos de su poca tematización de los factores psicológicos que afectan su cotidianeidad escolar en el cotidiano, por lo cual podemos ver reflejado el poco tiempo que se le dedica, dentro de la formación de un estudiante, a la dimensión de la valorización de sí mismo, de su autoestima, de su desarrollo moral para la autonomía, etc., lo cual mejoraría si la acción pedagógica que emerge desde aquí contemplara explícitamente para docentes y estudiantes la base psicoafectiva y las teorías que lo sustentan, sobre todo con lo que tiene que ver con los paradigmas que orientan el proceso de aprendizaje con ellos y desde el cual se legitima el trabajo pedagógico, orientado al logro y el resultado, por ende, asociando la formación valórica a una “conducta esperada homogénea”, por lo cual podremos afirmar que una formación valórica adquiere sentido cuando las acciones que emergen de ahí son en sí mismas reflejos de un valor evidente por sí mismos para todos quienes participan de la situación, y no un estándar de lo esperable por un modelo hegemónico. Por otro lado, la dinámica del programa de formación valórica debe reorientar un norte claro, legitimado y serio desde todos los sectores de la comunidad. Esta forma de trabajo comunitario evitaría los “activismos”, o el hacer cosas “porque sí”. La idea, por cierto, no es quitar de plano las actividades planificadas como una solución práctica al problema, sino que tales actividades deben estar previamente discutidas, conflictuadas entre diversos agentes sociales, lo que permitirá que los estudiantes signifiquen las actividades no como hechos aislados en sí, sino como ocasiones concretas que permitan abstraer los valores.

De acuerdo a las conclusiones emergidas del estudio, sería recomendable, como acción para la mejora de cualquier proyecto de formación valórica en la gestión educacional, que se integraran los siguientes puntos dentro del panorama de trabajo de gestión educativa.

1. La institución debiera establecer instancias cooperativas de cuestionar explícitamente por las consecuencias que en la práctica trae el compromiso y responsabilización de lo que implica lo escrito en el proyecto educativo, a saber, el concepto de formación valórica en el ámbito cotidiano y práctico.
2. Los docentes, como grupo motor de aprendizajes y modelo representativo para los estudiantes del mundo adulto, a nivel de aula deben posicionarse ante sus estudiantes con un discurso explícito y claro de su propio trabajo pedagógico, así la cultura escolar se reorientaría hacia el trabajo cotidiano con la diferencia como eje de conflictos y consensos, así como los docentes, en tanto, también mejorarían sus habilidades de trabajo con el otro sobre la base de la comprensión y la empatía a pesar de la diferencia.
3. La institución, en su sector docente, debe considerar el retratamiento del concepto de “valor”, sobre todo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que lo delimita, por lo cual debiera ejemplificarse a través de una destinación del tiempo de aula a la mediación de conflictos, cara a cara, sin ramos puntuales pero impertinentes de “Formación en Valores”, “Orientación”, etc. y sin mediación de terceros en el proceso.
4. La comunidad completa, a través de una instancia de reflexión resolutive, debe reescribir la normativa vigente y el manual de convivencia dentro del establecimiento y definir un tiempo de implementación previa reevaluación de la normativa que rige

actualmente, sobre todo orientada a su utilización por parte de la comunidad.

5. Establecer una política de distribución temporal de acuerdo a la prioridad corporativa de la institución, frente a la disyuntiva de dedicar todo el tiempo de aula a la enseñanza de contenidos cognitivos, sobre todo los subsectores relacionados a pruebas estándares nacionales (SIMCE, PSU) o bien, explicitar que el foco será la formación integral de los estudiantes, lo cual, por razones conceptuales, no se puede medir en pruebas calificadas.
6. Dedicar la gestión educativa a una mayor intervención para el acompañamiento psicológico de los estudiantes dentro de sus deberes y responsabilidades propias de su proceso de formación en la institución, además de explicitar claramente cuáles son los fundamentos psicológicos que validan las prácticas pedagógicas intra-aula, con el fin de que los estudiantes logren aprender y generar una actitud crítica y constructiva de la labor educativa de la escuela, y así garantizar una vía para las relaciones horizontales dentro de los grupos más legitimados dentro de la ya tradicional “jerarquía” organizacional.
7. Establecer, dentro del organigrama institucional y el programa de formación valórica, profesionales con competencias aptas para monitorear con grandes grupos de personas la propuesta del programa de trabajo, así como potenciar a toda la comunidad educativa, de forma sistemática, el trabajo para desarrollar habilidades de mediación como parte de la parrilla de soluciones posibles para la resolución de los conflictos.
8. Generar una línea política del establecimiento a partir de su posicionamiento explícito en el abordaje de los temas comúnmente llamados “de interés valórico”, en donde, por ejemplo, uno de los

elementos a delimitar sea la diferencia que guarda el programa corporativo con un diseño tradicional de la asignatura de religión, permitiendo un trabajo sin censura de los contenidos que están detrás de las temáticas de corte valórico con un enfoque similar a las esferas católicas ligadas a educación.

El tema trabajado por este estudio merece un tratamiento más amplio desde distintos sectores del conocimiento y visiones epistemológicas, desde la cual lo planteado hasta aquí es solo una de las formas a través de las cuales se puede abordar el trabajo educativo, sobre todo en lo que tiene que ver con las bases que sustentan las políticas de gestión en los establecimientos, las cuales en su mayoría apuntan al mejoramiento de procesos administrativos más que curriculares propiamente tales. Ya que la necesidad evidente de trabajo sobre la ética seriamente planteada ha sido abordada a través de todo el estudio, nos sirve de base para delinear la implementación y el monitoreo curricular para la implementación y continua evaluación de los proyectos emergidos desde una corporación educativa en particular.

BIBLIOGRAFÍA

Bauman, Z. *Amor Líquido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Berger, P. & Luckmann, T. *La construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1968.

Bourdieu, P. *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1997.

Butler, J. *Dar cuenta de sí mismo*. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.

Casassus, J. *La Educación del Ser Emocional*. Santiago: Cuarto Propio, 2009.

Casassus, J. *La Escuela y la (des)igualdad*. Santiago: LOM Ediciones, 2003.

- Cortina, A. *Ética de la Razón Cordial*. Madrid: Nobel, 2007.
- Delgado y Gutiérrez. *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis, 1997.
- Fromm, E. *Ética y Psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Hargreaves, A. *Enseñar en la sociedad de la Información y el Conocimiento*. Barcelona: Octaedro, 2003.
- Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y modernidad*. Madrid: Morata, 1996.
- Hartmann, N. *Metafísica del Conocimiento*. Madrid: Losada, 1961.
- Magendzo, A. *Educación en Derechos Humanos, un desafío para los docentes de hoy*. Santiago: LOM Ediciones, 2006.
- MINEDUC. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Santiago: Ediciones Ministerio de Educación, Chile, 2009.
- Perrenoud, P. *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. Barcelona: Graó, 2004.
- Proyecto Valoras. *Valores, Sociedad y Educación*. Santiago : LOM Ediciones, 2004.
- Schutz, A. *Fenomenología del Mundo Social*. Buenos Aires, Paidós, 1993.
- Singer, P. *Ética Práctica*. Madrid: Akal, 2009.