

# Sujetos en la Política Educacional Chilena de Transversalidad

## Psychological Subjects in the Cross-Curricula Chilean Educational Policy

Pablo Castro  
Universidad de La Serena  
Pontificia Universidad Católica de Chile

Se plantea que existen diferentes concepciones implícitas de sujeto psicológico, en la visión de alumno presente en la política educacional chilena de educación transversal. El análisis es realizado desde el supuesto de que en el lenguaje contemporáneo relativo a la identidad personal se reflejan visiones opuestas acerca de la persona. Específicamente se analizan los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), de la Reforma Educacional chilena. Finalmente, se argumenta que esta coexistencia de visiones podría explicar, en parte, las dificultades de la implementación de la transversalidad en la educación chilena, además de postular que el desafío por lograr articular los aprendizajes valóricos en la escuela debe ser contextualizado en una sociedad en que están presentes diferentes concepciones de sujeto psicológico y moral.

Palabras Clave: *objetivos fundamentales transversales, educación en valores, política educacional, posmodernidad.*

It is stated that there are different implicit conceptions of the psychological subject in the way students are considered by the cross-curricula educational Chilean policy. The fundamental assumption which leads the analysis is that opposite cosmo visions about the person are reflected in the current language related with the personal identity. Particularly the Cross-curricula Fundamental Objectives of the Chilean Educational Reform are analyzed. Furthermore, it is argued that this co-existence of visions could somehow explain the difficulties on the implementation of the cross-curricula fundamental objectives in Chilean education. Finally, it is proposed that the challenge for succeeding in the articulation of values education learning at school, should be contextualized in a society where different conceptions of psychological and moral subjects are present.

Keywords: *cross-curricula fundamental objectives, values education, educational policy, posmodernity.*

La tesis que presentamos en este trabajo es que existen implícitamente diferentes concepciones de sujeto en la visión de alumno presente en la política educacional chilena de transversalidad, observándose además en ella nociones diferentes y contradictorias de sujeto moral a educar.

El análisis se apoyará en diversos autores que han descrito los cambios contemporáneos de la subjetividad y en particular en la tesis de Kenneth Gergen (1997), que plantea que en el actual contexto

de posmodernidad<sup>1</sup> coexisten opuestas visiones acerca de la persona que se reflejan en el lenguaje contemporáneo que utilizamos para referirnos al sujeto psicológico.

Así, revisando brevemente primero estas diferentes concepciones de sujeto psicológico y moral, identificamos luego su presencia en los decretos de Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) que incorpora la actual Reforma Educacional chilena. Finalmente, argumentamos que esta coexistencia de visiones, con las contradicciones e incongruencias que pueden suscitar, podría explicar, en parte, las dificultades de implementación de los OFT. Al mismo tiempo, buscamos evidenciar que las dificulta-

---

Pablo Castro Carrasco, Departamento de Psicología, Universidad de La Serena y Programa de Doctorado, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Pablo Castro, Departamento de Psicología, Universidad de La Serena, Matta 147, Coquimbo-Chile. E-mail: pcastroc@userena.cl o pcastro@uc.cl

El autor agradece los comentarios y correcciones de Mariane Krause, Mauricio García, Jorge Catalán, Marta Vitar y Francisco Donoso a versiones previas de este artículo.

---

<sup>1</sup> Debido a la reconocida ambigüedad de este término, sobre la que se comentará más adelante, queremos clarificar desde ya que en este artículo nos referimos a la posmodernidad entendida como un conjunto de condiciones sociales e históricas contemporáneas, por tanto no refiriéndonos exclusivamente a sus expresiones culturales, ni a corrientes específicas de pensamiento filosófico o científico.

des por articular los aprendizajes valóricos en contextos escolares, se deben contextualizar en una sociedad en donde están presentes estas diferentes concepciones de sujeto en todos sus ámbitos.

La revisión de la política educacional de Transversalidad la presentaremos estructurada en las tres concepciones del yo identificadas por Gergen (1997): *romántica, modernista y posmoderna*.

#### *Concepción Romántica de Sujeto: Sentimiento Moral*

Por concepción romántica del sujeto, entendemos una visión de ser humano que surge en los siglos XVIII y XIX como cuestionamiento a la “confianza ciega en la razón” (Ruiz, 2003, p. 58) propia de la “Ilustración”. La perspectiva romántica se caracteriza por la consideración del ser humano en estrecha relación con sus dimensiones espirituales. Es una visión de la identidad personal en la que está presente, a decir de Gergen (1997), el vocabulario de los *sentimientos morales*, la solidaridad y la felicidad, características sólo posibles de alcanzar en conexión con una espiritualidad interior.

Así la identidad personal es a su vez identidad moral, que supone de alguna manera la internalización de criterios externos al sujeto, Dios y el mundo natural, que le permiten regir un comportamiento capaz de distinguir el bien del mal o de discernir la verdad (Gergen, 1997). No se enfatiza, por tanto, la voluntad individual desprovista de algún tipo de guía espiritual (Arendt, 2002), ya sea de naturaleza religiosa o laica.

En este contexto surge una noción de identidad personal definida, en relación a la benevolencia, característica considerada como inherente a la naturaleza humana (Gergen, 1997).

Al revisar la política educacional chilena de Transversalidad, se observa la presencia de esta concepción romántica del yo, especialmente en sus énfasis por educar para el desarrollo de la dimensión valórica como parte integral y central del desarrollo individual.

Es interesante para el contexto educacional en el que estamos conduciendo este análisis, que este énfasis es opuesto a una concepción de escuela, propia de la Ilustración, en que el desarrollo de la razón es la misión esencial de esta institución, con la finalidad de preparar al individuo para la vida laboral, reservándose a otras instituciones sociales, como la iglesia o la familia, la formación moral (Padilla, 1998). Como veremos, este intento de separación del racionalismo, se expresa en la propuesta nacional como pensamiento romántico.

Veamos una afirmación de la propuesta curricular, que fundamenta nuestra tesis de esta presencia de una definición de sujeto desde una visión romántica: “... se busca que los alumnos y alumnas afiancen su capacidad y voluntad (...) en función de una conciencia éticamente formada en el sentido de su *trascendencia*, su vocación por *la verdad, la justicia, la belleza, el espíritu de servicio...*” (Decreto Supremo de Educación N° 220/98, p. 47, el destacado es nuestro). Aquí la mirada romántica de la persona se expresa en una invitación no racionalista, a inspirar el comportamiento humano en valores absolutos y trascendentes, creencias que probablemente llevarían a formar juicios morales guiados por la pasión sublime por la bondad y la solidaridad.

En el decreto de los OFT de la educación general básica encontramos otra afirmación en el sentido de lo anterior, en cuanto a las finalidades que debieran orientar el currículum, y por tanto, que la educación debiera posibilitar el desarrollo en “... el respeto a la naturaleza; en el *amor* a la verdad, a la justicia y a la belleza...” (Decreto Oficial N° 240/99, pp. 35-36, el destacado es nuestro).

En la anterior afirmación vemos cómo no se está expresando, por ejemplo, el desarrollo lógico racional de una capacidad de hacer disquisiciones sobre la verdad, sino que, con la incorporación del concepto *amor*, se expresa el arraigo de este valor en una energía emocional, constituyéndose en algo así como una *verdad desde el alma*.

Encontramos también en la política educacional, otra característica que según Gergen (1997) es propia del vocabulario romántico, la importancia concedida a la familia y al matrimonio por sus *finalidades* más allá de lo social. En tal sentido en los OFT de la Educación Media se declara el interés por afianzar la capacidad de “apreciar la importancia (...) afectiva y espiritual de la familia y el matrimonio para el desarrollo integral de cada uno de sus miembros...” (Decreto Supremo de Educación N° 220/98, p. 49).

A continuación expondremos cómo, a pesar de identificarse un trasfondo de sentimientos morales en esta política educacional, ésta convive en su forma con un vocabulario opuesto, claramente modernista en su concepción de identidad personal.

#### *Concepción Modernista de Sujeto: Identidad Personal y Autonomía Moral*

La visión de sujeto se ve transformada en la historia de occidente, con la emergencia de la denominada modernidad, hacia fines del siglo XIX y en los inicios

del siglo XX, caracterizada por la búsqueda del progreso a través de la eficiencia y la racionalidad.

Influida la sociedad por la búsqueda del progreso (Arendt, 2002; Gergen, 1997) y por la confianza en la ciencia y la tecnología, surge una visión de persona asociada a su *capacidad* de observar y de guiar sus acciones a través de la *autonomía de la razón* (Bentué, 2003a; Gergen, 1994, 1997).

Emerge con fuerza, entonces, la noción de un yo independiente de lazos sociales tradicionales, inmerso en un mundo secularizado, en donde se enfatiza el individualismo (Lipovetsky, 2002), la unicidad y continuidad de la identidad (o en este caso también de la personalidad) como la fuente de estabilidad de las personas.

Derivado de lo anterior, y alimentado en la noción que impondrá la ciencia de que todo es susceptible de ser conocido, surge el imperativo de que las personas accedan y conozcan su identidad. Respecto a la dimensión moral, en el pensamiento moderno se pondrá énfasis en un individuo que autónomamente debiera tener la capacidad de deliberar racionalmente entre el bien y el mal (Gergen, s/f). Aquí se relativiza por tanto las acciones y las opiniones (Gadamer, 1993), es decir, no hay absolutos que defender quijotesicamente (paz, felicidad u otros), como en la visión romántica, sino que importa la racionalidad de la decisión<sup>2</sup>.

Gergen muestra cómo esta concepción es propia de una herencia pre romántica, rescatada en la modernidad<sup>3</sup> “... se confiaba en que el poder de la razón suministraría las respuestas a las cuestiones de la moral. Si fuera posible enseñarle a la gente a ‘pensar por sí misma’ (...) cada individuo podría obrar como un agente moral” (1997, p. 48).

En la propuesta nacional de educación transversal, esta concepción modernista de sujeto la observamos en declaraciones como la siguiente: “se busca estimular rasgos y cualidades potenciales de los estudiantes que conformen y *afirmen su identidad personal*, favorezcan su *equilibrio emocional*...” (Decreto Oficial N° 240/99, pp. 37-38, el destacado es nuestro). En esta declaración se observa una carac-

terística esencial de la visión modernista del yo; el equilibrio, como garante de la valorada estabilidad, temporal y transituacional, del sujeto. Gergen expresa esta característica: “el yo modernista es reconocible (...) no es probable que se deje transportar por una inspiración súbita, que caiga presa de alguna pasión (...) es, más bien solvente...” (1997, pp. 73-74). Así, por ejemplo, habría que evitar que las emociones intensas interfieran en una vida equilibrada.

Por otro lado, el énfasis en la autonomía, la responsabilidad, el orden, la coherencia, la eficacia y la reflexividad para poder acceder al propio yo, todas características propias de la mirada modernista de la identidad, las podemos observar en los siguientes objetivos de la legislación para la Educación Básica relativos a lo que en ella se denomina *crecimiento y autoafirmación personal*: “ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal (...) desarrollar el pensamiento reflexivo y metódico y el sentido de (...) autocrítica. (...) la habilidad de expresar (...) ideas, sentimientos y convicciones propias, con claridad y eficacia” (Decreto Supremo de Educación N° 240/99, pp. 37-38).

#### *Concepción Posmoderna: Competencias Personales Para la Diversidad*

Aún cuando se reconoce que no existe claridad en la forma de entender lo que se ha denominado *posmodernidad*<sup>4</sup> (véase, por ejemplo, Lipovetsky, 2002; Potter, 1998) o modernidad tardía (Giddens, 1997), en general, se hace referencia a una condición de cambio de las sociedades contemporáneas, que se expresa desde la segunda mitad del siglo XX, en donde se abandona la búsqueda de una verdad y de sistemas de creencias incuestionables (Toulmin, 1990) o *grandes relatos* (Lyotard, 1993). Es decir, ni la trascendencia medieval o romántica, ni la razón de la Ilustración y su posterior expresión moderna (Ruiz, 2003), son referentes en un contexto de incertidumbres y cambios constantes (Rappoport, Baumgardner & Boone, 1999). Figueras y Botella lo expresan así:

<sup>2</sup> En la Psicología evolutiva, por ejemplo, parece ser una muestra de esto las teorías que explican el desarrollo moral, desde los conceptos de juicio moral y el logro de una autonomía moral o desde el desarrollo cognitivo (Kohlberg y Piaget respectivamente) (véase, por ejemplo, Rosas & Sebastián, 2001).

<sup>3</sup> Cabe recordar, como plantea Ruiz (2003), que “...el proyecto de la modernidad, (...) era en definitiva el proyecto de la Ilustración” (p. 54).

<sup>4</sup> En este artículo se prefiere el uso del concepto *posmodernidad* por sobre el de *postmodernidad*, para evitar sugerir con el prefijo “post” una idea que sería contraria a la tesis en que se apoya este trabajo, es decir, la noción de la modernidad dejada atrás o superada por un nuevo periodo histórico, y no como una concepción que coexiste, particularmente para el caso de la visión de sujeto, con ideas modernas y románticas.

... se recupera el sujeto como último responsable de sus acciones morales, negándole la comodidad y seguridad que suponían un Bien y un Mal universales (...) tras la expulsión del paraíso epistemológico de la modernidad, el ser humano se enfrenta a la necesidad de justificar sus acciones en sus propios términos, y no mediante el recurso a sistemas supuestamente trascendentes. (s/f, p. 19)

En la noción de sujeto, propia del contexto posmoderno, aparece además una visión de persona en donde la subjetividad y el individualismo cobran gran importancia. Siguiendo a Lipovetsky (2002), podemos decir que se pasa, de esta manera, a una valoración del *sentimiento subjetivo* incluso por sobre *el carácter objetivo de las acciones*.

En esta concepción de persona postmoderna se ve amenazada la valoración moderna de su unicidad y estabilidad, valorándose mucho más la capacidad de “adaptarse” a las cambiantes circunstancias (Rappoport, Baumgardner & Boone, 1999). Surge entonces una noción de identidad personal múltiple (véase, por ejemplo, Bilden, 1997 citado en Krause, González, Ruiz, Mendive & Domínguez, 2001; Gergen, 1997; Keupp, 1997 citado en Krause et al. 2001; Rowan & Cooper, 1999), en donde se valoran más las “competencias para...” que las características singulares<sup>5</sup>. Las siguientes palabras de Rappoport et al., nos sirven para sintetizar lo expuesto:

Las ya observables condiciones de vida en las sociedades postmodernas parecen ser tales, que es necesario para una adaptación efectiva un fácil acceso a las visiones alternativas del yo. Frente al rápido cambio, la reinención del yo no puede desarrollarse en forma gradual como si cada vez tuviera que empezar sin recursos. Si no que los individuos requieren la capacidad de recurrir a alternativas preparadas (...). Esto, no necesariamente significa personas alternativas completamente formadas, sino que armaduras: estructuras esqueléticas que pueden ser rápidamente

completadas para responder a las demandas de nuevas situaciones. (1999, p. 99<sup>6</sup>).

Así el individualismo propio de la condición posmoderna llevará a que la exigencia moderna sobre las personas, de ser agentes morales, se exacerbe, centrando aún más todo el soporte de su accionar ético, en sus propias capacidades subjetivas para decidir en contextos con puntos de referencia diversos, y frecuentemente contradictorios entre sí, contradicción que aumenta además, cuando el ejercicio moral se debe realizar ante los otros imperativos que afectan la subjetividad en *posmodernidad*; el ser uno mismo, el amarse a sí mismo y el hedonismo (Lipovetsky, 2002).

Por tanto, en contextos donde se enfatizan los valores de la diversidad, individual y social, del cambio y de la transformación (Rappoport, Baumgardner & Boone, 1999) se requieren sujetos con altas capacidades de *plasticidad* ante los diferentes contextos que demandan diferentes patrones de acción (Gergen, s/f), tolerancia a la ambigüedad y de respeto por las diferencias. Así, en una sociedad marcada por el pluralismo moral, en que a decir de Bentué se respeta el “... que cada cual tenga su dios, según su propio gusto, mientras no pretenda imponerlo al vecino” (2003b, p. 11). La tolerancia será una de las características valoradas en el sujeto, tolerancia que no implica necesariamente aceptación. Buscándose, a decir de Lipovetsky (1994), el desarrollo de algo así como un *individualismo responsable*, en donde el ejercicio ético no es en función de valores compartidos, sino sólo para la evitación de conflictos.

Es en este contexto entonces donde surge, en el terreno de la educación moral, la aplicación de la lógica de los mínimos éticos como concepto posmoderno (véase, por ejemplo, Buxarrais, Martínez, Puig & Trilla, 1998), o la del “pluralismo razonable” (e.g., Romeo Cardone, 2001; Salmeron, 2000), o como ha expresado Martín Hopenhayn (2004), la idea de simplemente asegurar que al menos “las personas no se agredan entre sí”.

Dichas las características anteriores, buscaremos en la política educacional las dos dimensiones de la definición de sujeto posmoderno que hemos destacado aquí; la importancia de sus capacidades de adaptación y el desarrollo de su tolerancia.

Obsérvese la siguiente definición de identidad, expresada en la política educacional: “el desarrollo de un sentido de identidad personal del joven, *especialmente* en torno a la percepción de estar adqui-

<sup>5</sup> Este giro en la concepción de sujeto es posible observarlo incluso en las teorías psicológicas contemporáneas de la personalidad, el constructo personalidad en el contexto posmoderno, es uno en donde la importancia de las ideas de unicidad y estabilidad como características esenciales y definitorias del concepto, son condicionadas, en las proposiciones teóricas recientes, a la adaptación del sujeto a las situaciones, definiéndose así la personalidad, frecuentemente como formas de organización *más o menos* estables de distintas funciones psicológicas, pero siempre en coherencia con las situaciones (e.g., González Rey, 2002).

<sup>6</sup> Traducción del autor.

riendo unas ciertas *competencias* que le permitan enfrentar y resolver problemas...” (Decreto Supremo de Educación N° 220/98, p. 44, el destacado es nuestro).

La anterior es una definición de identidad personal claramente en términos de conformación de una personalidad provista de *herramientas necesarias*. En términos de desarrollo del pensamiento, el mismo decreto expresa que la Educación Media debe fomentar las habilidades de: “... pensar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje; de manejar la incertidumbre y adaptarse a los cambios...” (Decreto Supremo de Educación N° 220/98, p. 47). Características que claramente reflejan no sólo la necesidad de competencias para lo diverso, sino que acentúa otra característica propia de la concepción de sujeto *posmoderno*, el imperativo de la autoobservación y autoconocimiento (Lipovetsky, 2002) como requisito para su adaptación.

Por último, nótese cómo en la política educacional, la mirada personalizadora sobre la identidad es utilizada para fundamentar el respeto por las otras identidades:

La Educación Media debe promover (...) la capacidad de (...) *valorar* el carácter único de cada persona y por lo tanto, la *diversidad* de modos de ser; ejercer de modo responsable *modos crecientes de autonomía* personal (...) respetar y *valorar* las ideas y creencias distintas de las propias... (Decreto Supremo de Educación N° 220/98, p. 48, el destacado es nuestro)

## Discusión

El propósito central de este trabajo ha sido visibilizar las diferentes miradas de sujeto que conviven en la política educacional chilena para la Transversalidad. No obstante, en esta sección queremos discutir brevemente acerca de cómo estas coexistencias reflejan el contexto en que la política fue desarrollada, y nos permiten resituar el debate sobre el desafío y dificultad de la implementación de los OFT.

En primer lugar, el interés de esta reforma educacional por incorporar al currículum explícito la formación ético-moral<sup>7</sup>, es una reacción al contexto posmoderno, ya que la disminución de relatos com-

partidos y el pluralismo moral, hacen aparecer como necesario que la escuela contribuya a evitar que condiciones de excesivo individualismo atenten contra los valores pro sociales que sustentan las sociedades democráticas (Hargreaves, 2003).

Así están en tensión, no evidente en la propuesta de objetivos transversales, el interés por el desarrollo de valores pro sociales, como la solidaridad o la justicia, y el énfasis posmoderno por formar un sujeto flexible a las demandas contextuales (Rappoport, Baumgardner & Boone, 1999) y por tanto con necesidad y capacidad de centrarse en sí mismo.

La anterior oposición no debiera sorprendernos, si recordamos que la misma política de Transversalidad surge en un contexto en donde, justamente la no existencia de relatos únicos en nuestra sociedad (véase, por ejemplo, Castro, 1999; Magendzo, 1999), que mencionábamos anteriormente, hace que los OFT contengan, como expresó una representante del Ministerio de Educación en un reciente evento sobre formación de valores, *un listado de valores sin jerarquía y en tensión* (Gysling, 2003).

Estas contradicciones no hacen sino comprobar la tesis de Gergen (1997), la que, llevada al campo de la educación, nos hace pensar que si el vocabulario del yo contemporáneo es romántico, moderno y posmoderno a la vez, utilizamos *conjuntamente* estas diferentes concepciones en nuestra descripción del educando a formar. Las siguientes palabras de Eduardo Castro, quien se ha desempeñado como asesor del Ministerio de Educación y que condujo la comisión encargada de elaborar la propuesta de los Objetivos Fundamentales, nos sirven de evidencia: “... el auge y primacía del ser individual se expresa hoy en exigencias ineludibles de libertad, protagonismo, iniciativa, participación, creatividad e innovación, apertura espiritual, autoafirmación y autoestima, reconocimiento de la singularidad de la persona, poder de decisión, responsabilidad moral” (1994, p. 55).

Entonces, los desafíos de la educación en una lógica cultural posmoderna no parecen ser menores, por ejemplo, ¿Cómo educar para la construcción de una identidad coherente con las ideas modernas de ciudadanía o convivencia democrática, ante el fenómeno del *individualismo*?

Si como ha expresado Bentué (2003a), el éxito de un proceso instructivo está en la posibilidad de alejar del narcisismo y acercar a la alteridad al individuo, creemos que en la posmodernidad la posibilidad de que los agentes encargados de lograr este cometido sientan que pueden realizarlo, es limitada.

<sup>7</sup> Tareas que por cierto históricamente siempre se le han demandado a la educación pública chilena, aún cuando no fueran incorporadas explícitamente al currículum oficial (Castro, 1999; Egaña, 2003).

Consecuencias posibles de la coexistencia de las tres visiones de sujeto descritas aquí podrían ser: (a) el aumento de sobrecarga y auto responsabilización que se observa en profesores chilenos por no lograr conducir una educación transversal exitosa; (b) la tendencia de los docentes a homologar lo propuesto en los OFT a sus habituales prácticas e intenciones pedagógicas asociadas a la formación ética, no advirtiendo en esta política de Transversalidad los nuevos énfasis (ni tampoco sus contradicciones, agregaríamos nosotros) (e.g., Egaña, 2003; Gubbins, Benavente, Cameratti & Reinoso, 2004), y (c) la dificultad percibida por los profesores respecto de cómo evaluar estos objetivos (Ministerio de Educación, 2003; Poblete, 2003).

Las evidencias que hemos presentado aquí, esperamos sirvan al menos para reconocer que las contradicciones sociales que hacen más ardua esta labor, están incluso expresadas implícitamente en nuestra política de Transversalidad. En síntesis, educar desde ideales de sujeto romántico, moderno y posmoderno, simultáneamente, parece algo difícil. Quizás no sólo por el contexto social, sino que además, por una política educacional que no logra integrarlos, en su intento por *formar identidades* desde la encrucijada *entre una educación en valores pro sociales y otra para la identidad personal competente*.

Nuestra posición al respecto es que para enfrentar esta dificultad es requisito previo hacer visible esta coexistencia, a través de procesos de reflexión sistemática por parte de los diferentes actores de nuestro sistema educacional, que permitan otorgar sentido compartido a las prácticas, toda vez que se quiera a partir de esta política o de algún derivado de ella, implementar acciones educativas en el área.

## Referencias

- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.
- Bentué, A. (2003a, octubre). *El contexto actual y la formación en valores*. Ponencia presentada en el Seminario Reflexión Sobre Formación en Valores: Un Desafío Para la Educación, Proyecto Valoras EPUC-PIIE, Santiago, Chile.
- Bentué, A. (2003b). Postmodernidad y valores [Versión electrónica]. *Revista para profesores Ventanal*, 39, 10-11.
- Buxarraís, M. R., Martínez, M., Puig, J. M. & Trilla, J. (1998). *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Edelvives.
- Castro, E. (1994). Reflexiones acerca del Estado y su rol en la formación y el perfeccionamiento del profesor. *Revista Pensamiento Educativo*, 14, 51-72.
- Castro, E. (1999). *Marco legal y contexto sociocultural de la propuesta curricular de formación en valores*. Ponencia presentada en el Seminario Educación en Valores y Formación del Profesorado, Santiago, Chile.
- Decreto Supremo de Educación N° 220/98. En Comisión de Transversalidad Ministerio de Educación (2003), *Criterios para una política de transversalidad* (2ª Ed.). Chile.
- Decreto Oficial N° 240/99. En Comisión de Transversalidad Ministerio de Educación (2003), *Criterios para una política de transversalidad* (2ª Ed.). Chile.
- Egaña, L. (Coord.). (2003). *Reforma educativa y objetivos fundamentales transversales: Los dilemas de la innovación*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Figueras, S. & Botella, L. (s/f). *Educación, constructivismo y posmodernidad. Dos momentos en la revolución de los procesos de aprendizaje*. Recuperado el 22 de Junio, 2004, desde <http://www.infomed.es/constructivism/documsweb/educares.html>.
- Gadamer, H. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- Gergen, K. (s/f). *Technology, self and the moral project*. Recuperado el 8 de Agosto, 2004, desde <http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/web/page.phtml?id=manu30&st=manuscript=1>
- Gergen, K. (1994). Hacia una psicología postmoderna y postoccidental. *Psykhé*, 3(2), 105-113.
- Gergen, K. (1997). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo* (3ª Reimpresión). Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico cultural*. México: Thomson.
- Gubbins, V., Benavente, A., Cameratti, C. & Reinoso, A. (2004, noviembre). *Prácticas educativas en transversalidad ¿qué nos dicen los docentes?* Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales de Psicología Educacional, La Serena, Chile.
- Gysling, J. (2003, octubre). *El contexto actual y la formación de valores*. Ponencia presentada en el Seminario Reflexión Sobre Formación de Valores: Un Desafío Para la Educación, Santiago, Chile.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. España: Octaedro.
- Hopenhayn, M. (2004, junio). *Los desafíos de siglo y la formación valórica en Chile*. Ponencia presentada en el Seminario Reflexión de Valores Como un Aporte de la Escuela a la Construcción de Ciudadanía, Santiago, Chile.
- Krause, M., González, R., Ruiz, S. Mendive, S. & Domínguez, M. (2001). *Estudio de las transformaciones en la vida cotidiana personal y su relación con la identidad y las construcciones de vida*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología.
- Liotard, J. (1993). *La condición postmoderna*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2002). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo* (14ª Ed.). Barcelona: Anagrama.
- Magendzo, A. (1999). *Ideas fuerza relacionadas con los objetivos fundamentales transversales (OFT)*. Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2003). *La evaluación en el nuevo currículo: Equívocos y equilibrios* (Documento de trabajo). Recuperado el 2 de mayo, 2006, desde <http://www.rmm.cl/biblio/doc/200403101109420.uce.doc>

- Padilla, A. (1998). Los objetivos fundamentales transversales en la escuela. En Centro de Educación a Distancia TELEDUC (Ed.), *La reforma curricular en NBI* (pp. 335-373). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Poblete, J. (2003). *Desarrollo y evaluación de los objetivos fundamentales transversales. Un desafío, una oportunidad*. Tesis no publicada para optar al grado de Magister en Educación con Mención en Currículum y Evaluación, Universidad de Santiago de Chile.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Rappoport, L., Baumgardner, S. & Boone, G. (1999). Postmodern culture and the plural self. En J. Rowan & M. Cooper (Eds.), *The plural self. Multiplicity in everyday life* (pp. 93-106). London: Sage.
- Romeo Cardone, J. (2001). Los objetivos fundamentales transversales en busca de un currículo holístico [Versión electrónica]. *Estudios Pedagógicos*, 27, 119-130.
- Rosas, R. & Sebastián, C. (2001). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
- Rowan, J. & Cooper, M. (Eds.). (1999). *The plural self. Multiplicity in everyday life*. London: Sage.
- Ruiz, P. (2003). Las bases sociales de la ilustración. En J. Baraona, J. Moscoso & J. Pimentel (Eds.), *La ilustración y las ciencias. Para una historia de la objetividad* (pp. 53-67). España: Universitat de Valencia.
- Salmeron, A. (2000). Pluralidad razonable y educación moral. Nuevas perspectivas sobre viejas paradojas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1). Recuperado el 24 de Agosto, 2005, desde <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no1/contenido-salme.html>.
- Toulmin, S. (1990). *Cosmopolis: The hidden agenda of modernity*. New York: The Free Press.

Fecha de recepción: Marzo de 2005.

Fecha de aceptación: Abril de 2006.