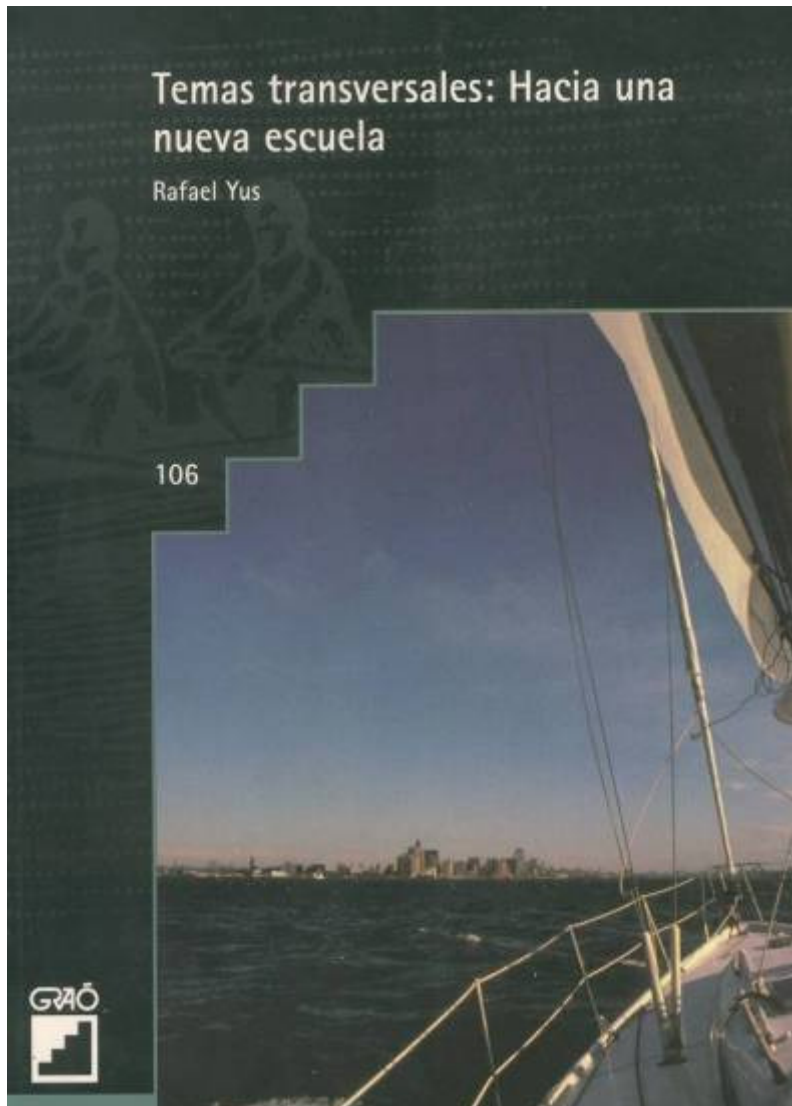


# Temas transversales: Hacia una nueva escuela

Por  
Rafael Yus.



Editorial Graó.

Barcelona.

Primera edición:  
1996.

Segunda edición:  
1998.

Este material  
es de uso  
exclusivamente  
didáctico.

Prólogo.....	5
Introducción.....	11
<b>1. Caracterización curricular de los temas transversales.....</b>	<b>15</b>
Temas transversales y nueva escuela.....	21
Diversidad e interrelaciones en los temas transversales.....	23
Hacia una integración de las transversales: la educación global.....	29
Posibilidades y limitaciones de los temas transversales.....	36
<b>2. Concreción curricular de los temas transversales.....</b>	<b>41</b>
Proceso de concreción curricular. Enfoques posibles.....	42
Implicaciones de las actitudes: principios de procedimiento.....	46
Los temas transversales en el proyecto educativo de centro.....	49
El análisis del contexto.....	51
Las señas de identidad.....	51
Las finalidades educativas.....	51
La organización y funcionamiento.....	53
Los temas transversales en el tejido organizativo del centro.....	62
El reglamento de organización y funcionamiento.....	63
La importancia de la organización escolar.....	66
El espacio y el tiempo para las transversales.....	82
Los temas transversales en el proyecto curricular de centro.....	86
Contextualización de los objetivos generales de etapa.....	88
Adecuación de los objetivos generales y los contenidos de área.....	91
Secuenciación y organización de contenidos: la transversalidad.....	96
Orientaciones metodológicas generales.....	126
Estrategias y criterios de evaluación.....	129
<b>3. Estrategias didácticas para los temas transversales.....</b>	<b>151</b>
Aspectos metodológicos generales.....	154
Los temas transversales y la educación de actitudes.....	161
La perspectiva constructivista en la metodología.....	162
Propuesta de un modelo de formación de actitudes.....	169
Estrategias y técnicas para los contenidos actitudinales.....	173
Clarificación de valores.....	176
Ejercicios autoexpresivos.....	179
Discusión de dilemas morales.....	179
Análisis y construcción conceptual.....	186
Comprensión crítica.....	188
Desarrollo de la perspectiva social y empatía.....	190
Juegos de simulación.....	193
Debates.....	194
Análisis de valores.....	194
Autorregulación.....	195
Inculcación.....	197
Modificación de la conducta.....	199
Aprendizaje basado en actividades prácticas.....	199
Síntesis: un modelo didáctico para la transversalidad.....	200
Principios normativos.....	201
Principios de procedimiento.....	202
Modelo didáctico.....	208
Bibliografía.....	213

## Capítulo 1

### Caracterización curricular de los temas transversales

Desde los primeros años de implantación del nuevo sistema educativo (LOGSE) se ha venido destacando, como nota singular o relevante de los nuevos currículos, la exigencia de abordar determinadas temáticas o contenidos referidos a la salud, consumo, medio ambiente, convivencia, etc., que, siendo familiares para el profesorado, nunca han alcanzado el rango de enseñanzas obligatorias regladas. Tales enseñanzas se han venido denominando de diversas maneras, resaltando unas veces su condición de contenido educativo (temas, materias, áreas, enseñanzas, contenidos) y, otras, su potencial papel en la estructuración del currículum (ejes, líneas), apellidándose genéricamente como “transversal”, aludiendo a su posición en el conjunto del currículum. De este modo, se viene afirmando la denominación de *temas transversales*, que usamos en la presente obra.

Los temas transversales aluden, pues, a una forma de entender el tratamiento de determinados contenidos educativos que no forman parte de las disciplinas o áreas clásicas del saber y la cultura. Su aparición en los documentos oficiales no se produce hasta la publicación de los decretos de desarrollo de la LOGSE (por ejemplo, *Decretos del Currículum* o DCB). Pero donde aparecen desarrollados con mayor profundidad es en los documentos de apoyo al profesorado, es decir, en las orientaciones didácticas de los materiales elaborados para facilitar la comprensión del currículum. Así, por ejemplo, en los materiales curriculares del MEC (1992), conocidos como Cajas Rojas, aparecen monográficos orientativos sobre cada uno de los temas transversales, definiéndose genéricamente del siguiente modo:

*La insistencia en que esos aspectos educativos han de estar presentes en la práctica docente confiere una nueva dimensión al currículum, que en ningún modo puede verse compartimentado en áreas aisladas o desarrollado en unidades didácticas escasamente relacionadas entre sí, sino que aparece vertebrado por ejes claros de objetivos, de contenidos y de principios de construcción de los aprendizajes, que le dan coherencia y solidez. Algunos de esos ejes están constituidos por las citadas enseñanzas, que son, en realidad, dimensiones o temas recurrentes en el currículum, no paralelos a las áreas, sino transversales a ellas.*

En síntesis, los legisladores han mostrado su interés en incluir estas temáticas por su contenido altamente educativo para los grandes fines educativos que inspiran a la LOGSE, especialmente en su vertiente más valorativa o moral, componente muy importante en la citada ley.

Entre las diversas caracterizaciones que se han dado sobre estos temas destacamos la realizada por Celorio (1992), para quien los temas transversales tienen una serie de elementos comunes en el análisis cultural que hace cada uno de ellos. Estas líneas de confluencia son:

- Cada caracterización pone el acento sobre cuestiones problemáticas de nuestras sociedades y de nuestros modelos de desarrollo: violación de derechos humanos, deterioro ecológico fisisocial, sexismo, racismo, discriminación, violencia estructural, subdesarrollo, etc.
- Todas las caracterizaciones impugnan un modelo global que se rechaza por ser insolidario y reproductor de injusticias sociales.
- Destacan la importancia de introducir toda esta problemática en la escuela no como materia curricular, sino como enfoque orientador crítico y dinámico.
- Propugnan una profunda renovación de los sistemas de enseñanza-aprendizaje que,

desde la reflexión crítica, sea capaz de transformar las visiones tradicionales que se ofrecen del mundo y de sus interacciones, con una decidida voluntad de comprensión-acción.

- Todas ellas son educaciones en valores, en las que los planteamientos de problemas desempeñan un papel fundamental, como medio para reconocer el conflicto y educar desde él.
- Intentan promover visiones interdisciplinares, globales y complejas, pero que faciliten la comprensión de fenómenos difícilmente explicables desde la Óptica parcial de una disciplina o ciencia concreta.
- Pretenden romper con las visiones dominantes, que no sólo son las transmitidas desde el poder, sino que son las que acaban por justificar el etnocentrismo, el androcentrismo y la reproducción de injusticias y desigualdades.
- Expresan la necesidad de conseguir aulas plenamente cooperativas y participativas, en las que el alumnado se sienta implicado en su proceso de aprendizaje y donde el profesorado no sea un mero profesional, más o menos técnico y hábil en el manejo de destrezas de enseñanza, sino un agente creador de currículum, intelectual y crítico.
- Reconocen la importancia de conectar con elementos de la vida cotidiana, provocar empatía, recoger las preocupaciones socio-afectivas de las chicas y chicos que conforman nuestro alumnado.

La característica más singular de los temas transversales es su posición en la estructura del currículum, que los legisladores han tratado de definir como *impregnación*. Precisamente esta condición, que podemos calificar neológicamente como «transversalidad», representa uno de los principales elementos que potencialmente pueden distorsionar la aplicación mecánica de la ley en la realidad de las aulas, en las que la tradicional estructuración de los currícula alrededor de las disciplinas obligaría al profesorado a buscar formas alternativas de organizar los contenidos del currículo.

El significado de «impregnación» puede ser interpretado como «dilución» de un tema transversal en el conjunto del currículum disciplinar. La exigencia de abordar la esfera actitudinal exige que la impregnación se obtenga no sólo desde el ámbito disciplinar, sino, y sobre todo, de la «atmósfera» de la vida en el centro, lo que conlleva otro tipo de medidas que inciden en la cultura organizativa de los centros.

Otro aspecto digno de resaltar es la condición de *contenido* prescriptivo de estos temas, sujeto a las mismas exigencias que los restantes contenidos disciplinares. Como tal contenido, contempla tanto los de tipo cognoscitivo como los de tipo afectivo y procedimental, pero es muy característico, a diferencia de otros contenidos, su componente afectivo o actitudinal: se reconoce oficialmente en los documentos de apoyo de las diferentes administraciones educativas, en relación al tratamiento de estos temas.

Por otra parte, también es una nota distintiva el que para la concreción curricular de estos temas sea necesaria la corresponsabilización de toda la comunidad educativa, de forma que su tratamiento educativo va más allá de las actividades del aula, para impregnar toda la vida del centro y su mismo entorno social. Es evidente, pues, que se pretende abordar unos contenidos educativos que, aun teniendo como punto nuclear de desarrollo el ambiente escolar, ha de ser realizado desde otras esferas e instituciones, dándole al proyecto educativo de centro un rango más amplio, es decir, de clara extraescolaridad.

Finalmente, y aunque esta característica no aparece explícita en muchos DCB, parece aceptado el hecho de que, a diferencia de otros contenidos, el Estado no llega a detallar qué tipos de enseñanzas transversales han de ser abordadas en los centros, sino que éstas han de ser seleccionadas y priorizadas por la comunidad educativa. Esta orientación vendría a aliviar el peso que supondría un tratamiento intensivo de cada uno de los temas transversales, concebidos como contenidos aditivos, lo que sin duda podría provocar un colapso en el tratamiento de los demás contenidos previstos en los DCB. Por otra parte, pone especial énfasis en el protagonismo de la comunidad educativa en la selección de estas enseñanzas, en función del análisis de la problemática social del entorno específico del centro. Este carácter abierto de los temas transversales permitiría el proceso de *adecuación*, prerrogativa que concede la LOGSE a

la comunidad educativa de cada centro y que básicamente consiste en adecuar los objetivos y contenidos prescritos en los primeros niveles de concreción del currículo a la realidad de cada centro, en función de sus características o problemáticas particulares sin que ello presente una especie de currículo «a la carta».

Por otra parte, los temas transversales son interpretados por diversos autores como *puentes* entre el conocimiento vulgar y el conocimiento científico, en el sentido de conectar lo académico con la realidad o con los intereses del alumnado, lo que revertiría en una mayor funcionalidad en los aprendizajes. Así lo afirma Moreno (1993) al decir que la temática de los temas transversales proporciona el puente de unión entre lo científico y lo cotidiano, a condición de proponer como finalidad las temáticas que plantean y, como medios, las materias curriculares, las cuales cobran así la calidad de instrumentos cuyo uso y dominio lleva a obtener unos resultados claramente perceptibles. Igualmente, el Equip Contrapunt (1994) afirma que las transversales pueden convertirse en los más valiosos aliados para efectuar el acercamiento desde la institución escolar a los temas significativos del mundo actual, lo más próximo a la realidad percibida por nuestro alumnado. Para estos autores, la dificultad de acotación de los límites de los contenidos transversales, posiblemente sea su mejor virtud, pues permite al profesorado relacionar las distintas áreas en diferentes etapas y ciclos y presentar los contenidos de forma globalizada, vertebrada en unos ejes-guía, que estarían representados por los temas transversales.

En esta línea, para Porlan y Rivero (1994), con la transversalidad, la reforma pretende aportar soluciones al conflicto existente entre los diferentes conocimientos que se ponen en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente entre el conocimiento disciplinar y los problemas socioambientales, según lo cual los contenidos de las diferentes áreas curriculares han de ser analizados y formulados teniendo en cuenta las finalidades educativas, en especial las de carácter procedimental y actitudinal, que se desprenden de determinadas preocupaciones socioambientales. Sin embargo, dicho autor considera que este marco se ha presentado con claras insuficiencias, entre las que destaca el hecho de que se parte de una carencia de un sistema conceptual integrador de referencia que organice e integre los contenidos que se encuentran repartidos en las distintas áreas, en torno a problemas socioambientales relevantes; que no sólo respondan al nivel de desarrollo operativo de los alumnos, sino que contengan significados específicos, a un determinado nivel de complejidad, que actúen como referentes para el profesorado a la hora de facilitar el cambio y la evolución de las concepciones de los alumnos.

La introducción de los temas transversales en el currículum aparece como un reto para una nueva dimensión de la pedagogía, evocando viejos, pero aún válidos, principios educativos defendidos por autores como Freinet, Dewey, Wallon, entre otros, largamente reivindicados por colectivos de renovación pedagógica. Entre los elementos destacables de esta pedagogía, González Lucini (1994) destaca los siguientes *principios pedagógicos*:

- La escuela necesita *abrirse a la vida*, dejarse penetrar por ella, empaparse de su realidad y fundamentar toda su acción en esa realidad cotidiana. Hoy día es imprescindible reconocer las estrechas relaciones entre dos ámbitos del conocimiento:
  - El *conocimiento escolar*; que se desprende de los contenidos disciplinares o de las áreas curriculares, que se pueden aprender de forma sistemática a lo largo de la escolaridad y que configuran el saber de nuestros días.
  - El *conocimiento vulgar*; que emana espontáneamente de la realidad y de la experiencia que el alumnado vive, de forma cotidiana, fuera del ámbito escolar; este conocimiento es cada vez más universal, obtenido de forma asistemática y relacionado con los conflictos sociales del mundo contemporáneo.
- La escuela necesita *romper el divorcio o distanciamiento* entre los contenidos de las áreas y los que el alumnado percibe y adquiere a través de su experiencia diaria, en contacto con la realidad. Ambos contenidos deben fundirse en un mismo proceso de aprendizaje, de forma que las áreas se enriquezcan y se hagan más significativas con la asunción de la realidad que vive el alumnado, convirtiéndose así en instrumentos básicos para la mejor comprensión, análisis y transformación de la realidad.

- La escuela debe adoptar una actitud profundamente *crítica y constructiva* en favor del desarrollo de los valores éticos fundamentales, ayudando al alumnado a adquirir una actitud moral, de ruptura ante lo establecido que no nos gusta y la creación e invención de lo que está por establecer, con arreglo a un proyecto de vida, individual y colectivo, más hermoso y digno.
- En la escuela tiene que hacerse posible la *síntesis* entre el desarrollo de capacidades intelectuales o cognoscitivas del alumnado y el desarrollo de sus capacidades afectivas, sociales, motrices y éticas, es decir, una síntesis entre el aprender a aprender y el aprender a vivir. Para ello, los proyectos curriculares han de enmarcarse en el ámbito de la realidad que vive el alumnado, sirviéndoles de estímulo e impulso para la libre adopción de caminos o proyectos personales, en comunión fraterna y solidaria con el planeta.

En coherencia con ello, el citado autor propone las siguientes *pautas de intervención*, que desarrollamos en siguientes capítulos:

- Acuerdo y toma de decisión consciente, por parte de la comunidad educativa, de los valores básicos en los que se va a educar, que han de explicitarse en el proyecto educativo (PEC).
- Coherencia y testimonio de esos valores en el ámbito escolar, ofreciendo un «clima» o un ámbito moral en el que el alumnado pueda encontrar todo tipo de modelos y referencias en relación a los valores y a las actitudes que se les presenta como ideales. Para ello son necesarias tres intervenciones:
  - Profesorado*. La coherencia y el testimonio del profesorado y todo el personal que trabaja en la escuela, tanto a nivel individual como colectivo, ya que los valores se transmiten esencialmente a través de la relación de la práctica y del ejemplo.
  - Clima del centro*. Coherencia y testimonio en las estructuras y normas de funcionamiento, de participación y de convivencia escolar, elaborando un ROF coherente con los valores.
  - Familia*. Implicación del núcleo familiar en la dinámica de coherencia y testimonio de los valores y actitudes consensuados, colaborando con la escuela en la educación y desarrollo moral de los hijos a partir de unos valores compartidos.
- En todas las áreas, trabajar, al igual que los contenidos conceptuales y procedimentales, los contenidos actitudinales, que necesitan traducirse en comportamientos o en predisposiciones conductuales cada vez más autónomos y totalmente coherentes con los valores en los que se pretende educar al alumnado.

Una característica esencial de la transversalidad es su papel en la consideración curricular de la noción de *complejidad*. Esta idea la sintetizan acertadamente Pujol y Sanmartí (1995) cuando afirman que educar en la transversalidad implica un cambio de perspectiva mucho más amplio, que afecta a la misma visión del mundo y de la ciencia y, en consecuencia, a la selección de contenidos y su jerarquización y estructuración. En efecto, para estas autoras, el hecho de que la ciencia misma sostenga la imposibilidad de la neutralidad condiciona el que se tengan en cuenta algunos aspectos que diferencian el estudio de los temas transversales de otros sobre los que estamos más habituados el profesorado de las áreas, entre los que cabe destacar:

- Las relaciones entre las variables se caracterizan por la multicausalidad y la no linealidad. A menudo, los problemas planteados en relación con los ejes transversales están afectados por multitud de variables, por lo que muchas veces es bien difícil decidir qué variables son significativas y cuáles no tienen relación con lo que se propone. Al mismo tiempo, el estudio de estos factores no pertenece a una sola rama de conocimiento, sino que, muy a menudo, afecta tanto a las ciencias experimentales como a las sociales o a la tecnología.
- Los problemas ambientales no se pueden simplificar estableciendo relaciones causa/efecto, tan habituales en la enseñanza de las ciencias. Con mucha frecuencia,

diferentes causas interactúan entre ellas y provocan efectos que no se corresponden con la suma de los efectos que habría que considerar si se analizan las causas de forma separada. Este hecho implica que el análisis de todo problema transversal solamente tiene sentido hacerlo desde un punto de vista sistémico.

- Por todo lo planteado, se puede llegar a la conclusión de que necesariamente toda temática transversal es por fuerza compleja y que, en consecuencia, *educar en los ejes transversales es educar en la complejidad*. Esta complejidad no solamente se caracteriza por el número de variables que intervienen en el estudio del fenómeno o problema, sino también por el hecho de que las consecuencias de las decisiones que se tomen pueden estar muy alejadas en el espacio y en el tiempo, cosa que dificulta la percepción y la comprensión. Este análisis de los problemas transversales choca con las formas de pensamiento cotidiano de quienes tienden a considerar que tanto las causas como las consecuencias están muy próximas. Educar en la transversalidad implicará promover una visión del mundo no centrada en la vida concreta del mismo individuo, ni tan sólo en la de la especie humana.
- No hay soluciones buenas o soluciones malas, sino soluciones óptimas, en cada momento y en cada lugar: si se considera que el objetivo fundamental de los ejes transversales es el cambio de actitudes y de pautas de comportamiento, el alumnado ha de aprender a utilizar estrategias relacionadas con la resolución de problemas abiertos y con el desarrollo de la capacidad de argumentar. Ha de tenerse presente que la toma de decisiones en este tipo de temáticas está condicionada por el hecho mencionado de que nos hay soluciones buenas o soluciones malas, sino óptimas, en cada momento y en cada lugar.
- Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales se han de trabajar simultáneamente; no se puede esperar a que un aumento en el campo de los conocimientos conceptuales comporte siempre un cambio en las actitudes o en los comportamientos, ni viceversa.

Para Pujol y Sanmartí (1995), las consideraciones anteriores implican que la integración de los contenidos transversales en el currículum no se puede reducir a añadir consideraciones éticas al comienzo o final de un tema. Se ha de tener en cuenta que para educar ambientalmente no se ha de limitar a dar alguna información específica complementaria, hacer algún trabajo de campo en un medio problemático o dar pautas de comportamiento.

### **Temas transversales y nueva escuela**

En el fondo, lo más destacable de las materias transversales es el hecho de que han venido a reavivar una vieja polémica, no acabada, sobre el papel de los contenidos disciplinares y, en contraposición, la relevancia que para el individuo y la sociedad suponen otras áreas, no sólo por su temática educativa, sino por la revulsión que provoca en el tratamiento de los contenidos. Nos referimos a la polémica entre globalización o interdisciplinariedad y la visión compartimentada de la cultura a través de las disciplinas. Merece la pena, pues, detenernos en los puntos básicos de esta polémica. Se trata de un aspecto largamente debatido en la historia de la educación, con aportaciones de prestigiosos pensadores, tales como Dewey, Decroly, Pestalozzi, Montessori, Freinet, Piaget y un largo etcétera, quienes, pese a sus singularidades, convergían en su crítica a la visión compartimentada del conocimiento y en considerar la educación una actividad ético-moral y humanística. Esta visión es compartida por Carbonell (1994), para quien la introducción de los temas transversales no es más que una reactualización del discurso del conocimiento integrado/globalizado, interdisciplinar y del replanteamiento de la educación ética-moral-humanística, por lo que se ha de partir de los clásicos debates y tratarlos a la luz de los nuevos retos sociales y culturales y de los planteamientos pedagógicos que se han ido acumulando en los últimos años.

En este sentido, la potencialidad de los temas transversales de recuperar el debate sobre qué contenido es el realmente relevante para un ciudadano en una sociedad democrática, justa y solidaria como la que se preconiza desde las grandes declaraciones, como la Carta de los

Derechos Humanos, las diversas conferencias intergubernamentales sobre salud, medio ambiente, etc., y las propias constituciones de los estados democráticos. Como señala Carbonell (1994), los temas transversales pueden convertirse en una enseñanza episódica y de escasa relevancia, impartida por el profesorado más consciente o comprometido, o, por el contrario, puede significar una «reactualización y fortalecimiento de todos los contenidos y no sólo de los hábitos, valores y actitudes, sino también los procedimientos y contenidos informativos y conceptuales».

Una de las autoras que mayor énfasis ha puesto en este debate ha sido Moreno (1993, 1994), quien parte de un interesante análisis del origen de la compartimentación e incentivación de la cultura en torno a determinadas áreas que luego se confirmarían como las disciplinas que, de forma mecánica y acrítica, se han venido perpetuando en las aulas. Dicha autora confronta la ideología subyacente de los contenidos científicos, uno de cuyos valores supremos era la *virilidad* (en este sentido, Rodríguez -1993- habla de «androcentrismo científico») y una forma de manifestarse era la confrontación, con los contenidos de los temas transversales, que considera al servicio de una sociedad preocupada por transmitir valores que la conduzcan a conseguir un tipo de relaciones entre las personas y entre los pueblos que hagan posible la paz, que proporcionen las mismas oportunidades a las personas, sea cual sea su sexo, que consigan el mantenimiento de una población sana, que permitan un desarrollo pleno y satisfactorio de la sexualidad, que eviten desastrosos accidentes, que potencien los valores morales y cívicos.

La prevalencia de los contenidos tradicionales, cuyo origen, según Moreno (1993), se remonta a los clásicos griegos, no se corresponde con su valor funcional para la inserción social. Según dicha autora, la selección de estos contenidos clásicos no fue arbitraria, sino que obedecían a los intereses de la élite que dominaba entonces la cultura que se vertebraba alrededor del pensamiento filosófico. Hoy día, estos contenidos continúan siendo necesarios para acceder a la cultura académica, pero se constata su inoperancia para hacer frente a la futura inserción de alumnos y alumnas en una sociedad que, sin duda, plantea problemas muy diferentes y nuevos.

Por estas razones, muchos profesionales hemos reflexionado sobre el alcance de la situación que se plantea a la hora de introducir los temas transversales en el currículum, advirtiendo grandes posibilidades de crear, a partir de este resquicio que deja el sistema, una nueva escuela, más centrada en los valores (Yus, 1994). Sin embargo, el hecho real es que los contenidos científicos siguen teniendo un peso indiscutible, siendo una realidad con la que hay que contar a la hora de hacer propuestas pedagógicas realizables. En este sentido, Moreno (1993) aporta como solución la integración de los saberes, apeando las disciplinas científicas de sus torres de marfil, y dejándolas impregnarse de vida cotidiana, sin renunciar por ello a las elaboraciones teóricas imprescindibles para el avance de la ciencia. Precisamente son las materias transversales de la actual reforma educativa las que ofrecen la posibilidad de llevar a cabo esta tarea, y esto es posible, al menos, en la educación obligatoria, en la que la propia LOGSE no contempla el papel de la enseñanza en la inserción en el mundo del trabajo, sino en la inserción en la vida en sociedad.

En esta línea de creación de nuevos marcos para la consecución de una nueva escuela, se encontrarían las propuestas de González Lucini (1993), quien, partiendo del análisis del contenido ético o moral de los temas transversales, concluye con la apuesta por una escuela nueva en la que el elemento motriz sea un *proyecto de humanización escolar*, es decir, un proyecto ético para la escuela y, a la vez, un reto para el profesorado y para el presente y futuro existencial del alumnado. En este sentido, el citado autor se alinea con el pensamiento contemporáneo de crear un «humanismo para el siglo XXI», para lo que es preciso crear nuevos métodos de pensamiento, elaborar una nueva moral y una nueva escala de valores compartidos sobre los que construir la propia vida y el entramado social. En otro lugar, González Lucini (1994) considera que sólo así se conseguirá el gran reto al que hoy se enfrenta la escuela contemporánea: conjugar en armonía el *aprender a aprender* y el *aprender a vivir*, en la aventura de llenar de sentido y de significación el presente, y de orientar el futuro siempre hacia nuevos horizontes de felicidad individuales y colectivos. En resumen, el autor viene a defender tres grandes fines educativos (González Lucini, 1993):



- El despertar de la ilusión en los alumnos y alumnas: ilusión de vivir y de luchar por un programa de vida positivo, creador y, por qué no, entroncado con el sentido más dinámico de la esperanza y la utopía.
- Conseguir la formación de actitudes favorables al mejoramiento de la persona; una formación personalizadora, encaminada hacia el aprender a vivir en felicidad y en armonía con uno mismo y con los demás.
- Lograr el posible, necesario y urgente renacer de una sociedad reconstruida desde unas relaciones sociales mucho más libres y mucho más solidarias. Una sociedad más fraterna, capaz de percibir y de sentir el futuro del planeta como un futuro común, compartido y universal, un futuro en el que todos, cada uno desde su pequeña o su gran responsabilidad, debemos sentirnos solidariamente comprometidos.

El pensamiento de los colectivos de renovación pedagógica se alinean igualmente desde esta perspectiva, de forma que los temas transversales representarían la oportunidad, ese “resquicio del sistema” al que alude Martínez Bonate (1991) cuando, después de poner de manifiesto la pretensión del sistema de mantener al profesorado en su clásica desprofesionalización (o “proletarización”), apunta la exigencia de aprovechar todas las posibilidades que permita el sistema para poder introducir ideales educativos.

Asimismo, el actual discurso de la pedagogía crítica y de resistencia encuentra en las temáticas transversales la oportunidad de reflexionar sobre muchas de nuestras inercias profesionales, ir más allá del sentido académico de las culturas que se transmiten en las aulas y abordar el sentido social de la enseñanza para, finalmente, contribuir a que los individuos sean autónomos, críticos y solidarios, respetuosos consigo mismos y con los demás y con el propio entorno; en definitiva, para que la escuela contribuya a la creación de una sociedad más justa, igualitaria y solidaria o que, al menos, contrarreste los efectos perniciosos que provoca el desarrollo en sociedades neoliberales como la nuestra.

Desde estas coordenadas, en nuestra opinión, los temas transversales constituyen una magnífica oportunidad para renovar la escuela y adaptarla al ámbito de una crisis generalizada de nuestra cultura occidental, dominada hasta ahora por el paradigma mecanicista, que hace aguas ante el inexorable avance de lo sistémico y lo global, que está configurando un nuevo mundo, cada vez más globalizado, en el que cada día son más patentes las fuertes interdependencias. En esta nueva situación, es necesario un nuevo planteamiento de la solidaridad, dando entrada a un *nuevo humanismo*, una especie de segunda ilustración, caracterizada por una nueva generación de derechos humanos que añade, a los anteriores, el derecho a una hermandad universal entre los seres humanos y el derecho a un planeta sano. En este nuevo marco, el de la aldea global, la educación ha de plantearse una nueva forma de abordar el conocimiento, superando la visión compartimentada y cartesiana del conocimiento académico tradicional, para abrirse, mediante procesos globalizadores, a temáticas sionaturales que formen intersecciones en el conocimiento disciplinar y lo haga funcional. Esta nueva perspectiva obligaría a una reconsideración de todos los elementos didácticos, para adaptarlos a los enfoques de educación global, un planteamiento que superaría la mera transversalidad, tal como está formulada actualmente (Vus, 1996).

### **Diversidad e interrelaciones en los temas transversales**

Es sabido que las educaciones transversales aparecen como una de las medidas que los gobiernos de los países desarrollados proponen para contribuir a paliar o frenar los efectos indeseables del desarrollo, especialmente en sus propias sociedades, ante la emergencia del *valor* que viene tomando la calidad de vida. En efecto, una buena parte de los temas transversales surgieron desde proclamaciones intergubernamentales en las que se concluyó que era una exigencia el llevar al terreno de la educación algunas de las medidas destinadas a paliar los problemas que, sobre un determinado aspecto (salud, medio ambiente, etc.) eran de preocupación común. Estos temas no han surgido simultáneamente ni tampoco puede decirse que todos son exclusivos de nuestra época, sino que ya eran temas de educación en otros

sistemas y que, por su carácter controvertido (por ejemplo, la educación moral), han sufrido idas y venidas dentro del panorama de la educación *formal*.

A pesar de que, como indicamos más adelante, la noción de “tema transversal” deja abierta la puerta de entrada de temáticas nuevas o reestructuraciones de las ya existentes (que obedecen a problemáticas sociales no previstas actualmente), la reforma plantea una serie de temas transversales que hay que abordar, como tales, en los diseños curriculares. Desde esta perspectiva, y dado *el* marco de un estado con autonomías en materia de educación, cada comunidad autónoma ha presentado una relación de temas transversales que, salvo matices, vienen a tener un cuerpo común.

Educación ambiental	Educación vial
Educación para la paz	Educación para la igualdad
Educación moral y cívica	Educación para la salud
Educación sexual	Educación del consumidor

Desde estas ocho temáticas transversales, presentes en el currículum del MEC, cada comunidad autónoma hace propuestas que vienen a coincidir prácticamente con estas dimensiones, si bien con algunas singularidades dignas de resaltar y que comentamos a continuación. La educación sexual, que en el territorio MEC y otras comunidades aparece incluida en la educación para la salud (educación para la salud y la sexualidad} y, por lo tanto, susceptible de caer en un enfoque sanitario empobrecedor, viene denominada como educación afectivo-sexual en la Comunidad Autónoma Canaria, siendo abordada de forma independiente de la educación para la salud, pretendiendo significar con ello que esta temática no sólo aborda la dimensión sexual, sino la afectiva, en las relaciones interpersonales, ampliando así su dominio conceptual. Por otra parte, la educación para la igualdad se entiende en el MEC como educación para la igualdad de oportunidades, incluyendo en ella la coeducación como educación para la igualdad entre los sexos, pero no excluyendo la igualdad por otras razones, como las de tipo étnico o cultural. En otras comunidades, como en la del País Vasco, este ámbito es diferenciado como tal coeducación (o educación para la igualdad entre los sexos), y la educación para la igualdad por otras razones es englobada en lo que denominan educación para *los* derechos humanos, ampliando el ámbito de la tolerancia en nuestra sociedad a una dimensión internacional o bien una dimensión de tolerancia entre diferentes culturas dentro de un mismo país, lo que se conoce específica mente como educación intercultural.

Por otra parte, contenidos tales como *los* problemas derivados de *las* relaciones norte-sur, que generalmente forman parte de la educación para la paz, en la Comunidad Autónoma Vasca se destacan aparte como educación para el desarrollo, poniendo así énfasis en el núcleo fundamental de las diferencias: el desarrollo. Dentro de la temática de la educación para el consumidor, en la Comunidad Autónoma Andaluza se matiza en algunos documentos como educación para el consumidor y usuario. Por otra parte, en la Comunidad Autónoma Vasca se destaca la educación en los medios de comunicación, que normalmente aparece incluida en la educación del consumidor en las restantes comunidades, y con lo cual se pretende tratar de forma específica uno de los principales focos de alienación del hombre y la mujer modernas. Finalmente, la educación vial no aparece en algunas comunidades autónomas, como la vasca y, en otras, como en ciertos documentos de apoyo de la Comunidad Autónoma Andaluza, aparece englobada en un ámbito de mayor cobertura: la educación para la vida en sociedad.

Un caso especial es la educación cívica, que normalmente aparece ligada ala educación moral, como ocurre en el territorio MEC (como educación moral y cívica), siguiendo el esquema de que ambas temáticas contienen valores, unos morales y otros cívicos. En otras ocasiones, la educación cívica aparece ligada a la educación para la paz, y bajo la denominación de educación para la convivencia, como ocurre en la Comunidad Autónoma Andaluza (como educación moral, para la convivencia y la paz), y en otros documentos referidos a las etapas de educación infantil y primaria aparece dentro del «ámbito» de educación para la vida en sociedad. En otros DCB, esta temática aparece dispersa en un conjunto de temas transversales, especialmente en la educación para la paz o bien dentro de la educación vial, en su acepción de

convivencia ciudadana. Con independencia de estas temáticas que aparecen en los DCB de las comunidades autónomas del Estado español, algunos autores proponen otras temáticas, como la *educación intercultural*, para dar respuesta educativa al hecho de nuestra realidad multicultural y la convivencia con otras culturas y etnias, fenómeno cada vez más importante a causa de los movimientos migratorios. Este tema aparece inscrito en la educación para la paz o bien en la educación para los derechos humanos o, desde una perspectiva más general, en la educación cívica.

Mención aparte merece la educación moral, temática que ha estado sujeta a una fuerte polémica, cuyas raíces se hallan en la antinomia entre una moral católica presente de hecho en los centros y la exigencia de una moral laica propia de una sociedad democrática, aconfesional y pluralista. En el anterior sistema, este problema se pretendió zanjar con la opcionalidad entre las disciplinas de ética y religión (en el nivel medio), pero en el actual sistema la situación cambia al descartarse la ética como disciplina y adscribirla como un bloque de contenidos al área de ciencias sociales para el último año de la educación secundaria obligatoria, si bien, finalmente, ha ido convirtiéndose en una asignatura impartida por el profesorado de filosofía. Esta situación no invalida, de hecho, la exigencia de «transversalizar» la educación moral, que debería aparecer impregnando todo el currículum. En los niveles inferiores, sin embargo, al no aparecer esta asignatura, este tema se presenta con un carácter transversal, si bien no faltan las propuestas de una ética elemental nutrida de temáticas de tipo transversal como sucede con el proyecto “Aprender a Vivir” (González Lucini, 1995). No obstante, hay comunidades autónomas que optan por no considerar este tema de forma aislada, sino que sus contenidos aparecen dispersos en varios temas transversales, aprovechando el hecho de que todos tienen contenidos actitudinales de tipo moral.

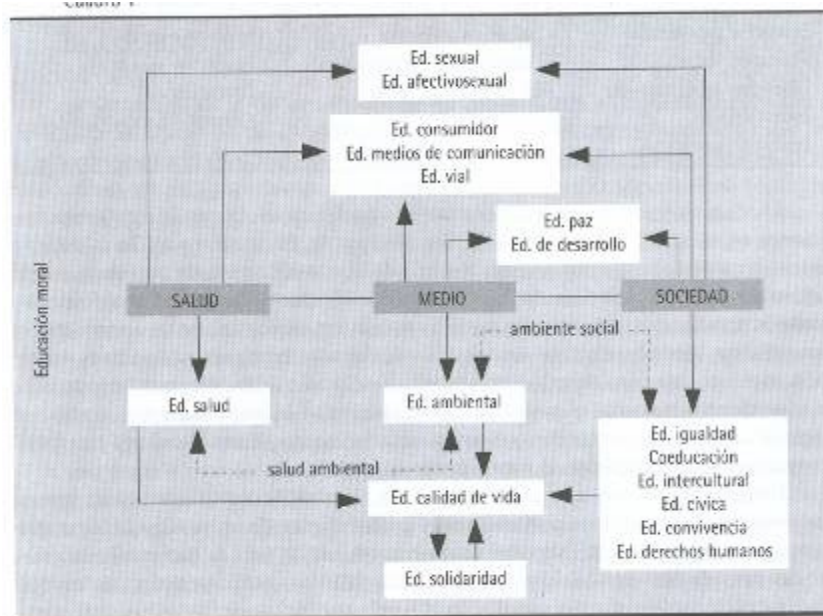
Otra interesante cuestión es que, como se podrá apreciar, la mayor parte de los temas transversales aparecen con una orientación *antropocéntrica*, destinada a la preservación de nuestros intereses como especie (ya sea desde la promoción de su salud o la de su medio ambiente, en tanto que potencialmente puede interferir en nuestros intereses de explotación del medio o bien como fuente de enfermedades) o la de la convivencia (desde el momento en que vivimos en sociedad); y también llevan una orientación *etnocéntrica*, al centrarse en los problemas que ocasiona el desarrollismo tan sólo en las sociedades industrializadas y, dentro de éstas, en los problemas de las etnias dominantes, ignorando, por supuesto, los costes humanos y medioambientales que supone ese mismo desarrollo en otras etnias, particularmente las de los países en vías de desarrollo. En efecto, normalmente estas temáticas aparecen ligadas al concepto de *calidad de vida* como un concepto que se reivindica desde las clases medias de sociedades avanzadas o desarrolladas, en las que, partiendo de la superación de las necesidades primarias, se aspira a la mejora de aspectos «cualitativos», que frecuentemente han sido descuidados en el desarrollismo previo (Yus, 1992). Este enfoque ha estado presente en los currícula académicos, en los que frecuentemente se ha prestado una atención especial a temáticas tales como salud, consumo y medio ambiente, como aspectos que conviene cuidar, pero buscando un bienestar, una calidad de vida, unas mejores condiciones para disfrutar ese desarrollo que, a fin de cuentas, es el que ahora nos permite hablar de calidad.

Sin embargo, en las últimas décadas se ha estado produciendo un fenómeno nuevo en las sociedades avanzadas, como consecuencia, de una parte, del avance de los medios de comunicación, que nos ha traído, hasta hacerla cotidiana, la problemática de los países subdesarrollados, contrastando la diferencia norte-sur; y por otra parte, las recientes denuncias de los problemas medioambientales de carácter global (por ejemplo, calentamiento terrestre, destrucción del ozono, lluvia ácida, pérdida de biodiversidad, etc.), y la lucha de los movimientos ciudadanos de las ONG. Este nuevo marco exige una moral que trascienda nuestras sociedades bien instaladas y preocupadas por su localista calidad de vida y profundice en las repercusiones internacionales de nuestro supuesto bienestar y, en todo caso, tomar conciencia de que los problemas globales, no sólo los ambientales, sino también los humanos, sólo pueden resolverse con soluciones internacionales, con una nueva ética sin fronteras, con una concepción de la ciudadanía más allá de los límites que tradicionalmente han mantenido desunidos a los pueblos de la Tierra. Desde esta nueva dimensión, empiezan a tener auge, sin que por ello disminuyan en los demás, los temas transversales más internacionales, como la

educación para la paz, educación para el desarrollo, etc., o bien se internacionalizan los temas anteriores, como sucede con la educación ambiental. De este modo, frente al enfoque localista tradicional de la *educación para la calidad de vida*, se va concretando un nuevo y comprensivo tema, de carácter transversal a todos, que podríamos llamar *educación para la solidaridad*, concepto que, de hecho, ya ha sido incorporado en muchos temas transversales.

Visto así el panorama, que hemos intentado presentar con la complejidad sistémica que le caracteriza, cabría preguntarse si hay otros temas transversales y, si los hay, si podemos incluirlos en el currículum escolar. Los documentos de la reforma no parecen prever esta eventualidad, que creemos muy posible, teniendo en cuenta la velocidad con que se suceden actualmente los procesos sociales. En el DCB de la Comunidad Autónoma Vasca, sin embargo, tras mostrar la relación de temas transversales que se propone para esta comunidad, sí aparece explícitamente esta posibilidad. Por lo tanto, queda aclarado que ni todos los temas enumerados han de ser necesariamente abordados con idéntica prioridad ni tampoco se ha de descartar la posibilidad de introducir otras temáticas no contempladas en esta relación, pero igualmente con carácter transversal. Por ejemplo, ¿por qué no plantear la *educación para la insumisión* como tema transversal? Pero esta premisa no debería llevar a una visión de “currículum a la carta”, sino a entenderlo como una necesidad de priorizar y contextualizar los aprendizajes.

Por otra parte, tampoco ha de considerarse que los contenidos de cada tema transversal están cerrados, sino que cada comunidad educativa ha de seleccionar los contenidos más relevantes para lograr sus fines educativos, priorizando unos sobre otros y dando entrada a contenidos nuevos, sea desde instancias de la comunidad educativa, sea desde otras instituciones de la Administración, en función de nuevos problemas detectados en la salud, medio ambiente o en la sociedad, sin perder por ello de vista el carácter global de estos temas. Visto así el panorama, parece conveniente considerar un *sistema de temas transversales*, en el que puedan establecerse las relaciones entre los distintos temas y desde el que se puedan trazar diferentes itinerarios, en función de los criterios adoptados por cada escuela. En el sistema que proponemos, consideramos que actualmente los diferentes temas transversales aparecen ligados a tres núcleos de interés que obedecen a otras tantas dimensiones del deterioro de la calidad de vida (cuadro 1):



- *Temas relacionados con la salud.* En este grupo se hallaría, como temática central o genuina, la educación para la salud. Su objetivo es mejorar la comprensión de los problemas relacionados con la salud humana desde un enfoque preventivo y promover formas de vida más saludables.
- *Temas relacionados con el medio ambiente.* Este núcleo engloba fundamentalmente la educación ambiental como tema característico de esta dimensión. En este grupo se pretende alcanzar un mejor conocimiento de los problemas que, derivados directa o

indirectamente de la actividad humana, afectan a nuestro entorno natural y social, y, desde aquí, promover la toma de conciencia de una actitud de colaboración hacia la conservación y mejora del medio ambiente.

- *Temas relacionados con la sociedad.* Este núcleo abarca un nutrido grupo comprendido por temáticas tales como la educación para la igualdad, la co-educación, la educación cívica o educación para la convivencia, la educación de los derechos humanos y la educación intercultural, cuyo denominador común es el conocimiento y promoción de actitudes positivas para la convivencia en sociedades pluralistas, sin distinción de raza, sexo o cultura. Todos estos temas tendrían a su vez, de forma transversal, la *educación prosocial*, destinada a promover el desarrollo de valores prosociales.

Es decir, estos temas, agrupados por su contenido central, serían los siguientes:

TEMAS RELACIONADOS CON LA SALUD	TEMAS RELACIONADOS CON EL MEDIO	TEMAS RELACIONADOS CON LA SOCIEDAD
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación para la salud</li> <li>• Educación sexual</li> <li>• Educación del consumidor</li> <li>• Educación vial</li> <li>• Educación ambiental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación ambiental</li> <li>• Educación del consumidor/a</li> <li>• Educación para la Paz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación sexual</li> <li>• Educación para la paz</li> <li>• Educación vial</li> <li>• Educación para la igualdad</li> </ul>

Ahora bien, este esquema general viene a complicarse cuando se establecen relaciones cruzadas diversas (cuadro 1). Por ejemplo, la educación para la salud y la educación ambiental tendrían nexos a partir de la consideración de un subgrupo de contenidos de salud relacionados con el medio ambiente, y que se ha venido denominando salud ambiental. Por otra parte, la educación ambiental, en su acepción más naturalística, tendría nexos con las temáticas nucleadas en torno a cuestiones sociales, a partir de una consideración más holística de medio ambiente, que incluye tanto al ambiente natural como el social: la sociedad humana aparece como un subsistema del medio ambiente, con sus características singulares ya su vez con fuertes relaciones biyectivas con el medio natural.

Por otra parte, hay que tener en cuenta la existencia de multitud de temas transversales que no tienen una ubicación exclusiva en estos tres núcleos, sino que comparten varios de ellos. Éste es el caso de la educación para la paz, o bien la educación para el desarrollo y la educación intercultural, que muestran contenidos adscribibles no sólo al núcleo social, sino al medioambiental, en tanto que su temática frecuentemente está ligada no sólo al problema de la violencia como tal, sino al origen de muchos conflictos: la desigualdad entre el norte y el sur, y la falta de una visión unitaria o global de los recursos terrestres. Por otra parte, se encuentra la educación sexual, llamada también educación afectivo-sexual, que afecta tanto a la dimensión de la salud (salud sexual) como a la social (relaciones afectivas y sexuales). Por último, un nutrido grupo de temas transversales, tales como la educación del consumidor, la educación en los medios de comunicación o la educación vial, tienen contenidos adscribibles a cualquiera de los núcleos citados, pues todos tocan aspectos relacionados con la salud, el medio ambiente o la convivencia social.

Todo este sistema tendría como marco comprensivo la *educación moral*, como un tema presente y constante en los restantes temas transversales, constituyendo uno de los elementos que complejizan la dimensión curricular, según indicamos más adelante. Esto es así desde el hecho de que todos los temas transversales tienen abundantes contenidos de tipo moral, y en conjunto representan un repertorio de valores, actitudes y normas claves para promover una ética laica necesaria para afrontar, con criterio moral y de juicio, los problemas que origina la humanidad y que son lesivos para las sociedades, la salud y el medio ambiente. Desde esta óptica, Moreno (1993) propone un modelo de integración de los temas transversales y de las materias curriculares, de forma que la educación moral y cívica aparece como el *tema transversal nuclear*, que se inserta en todas las disciplinas e impregna todos los demás temas transversales.

## Hacia una integración de las transversales: la educación global

La diversidad de temáticas transversales obedece más al proceso de creación y desarrollo particular de cada temática, en función del momento y motivación que las originaron, que a la existencia de una problemática atomizable. Es posible que también influya en esta parcelación entre temas transversales, la inercia de la tradición cartesiana de analizar la realidad fragmentándola en especializaciones cada vez más reducidas, así como cierto recelo por la coordinación entre las ONG que nacieron y tienen sentido en función de temáticas específicas. Sin embargo, ninguna de estas motivaciones obedece a la realidad de un planeta cada vez más globalizado en el que los problemas están mutuamente interconectados en una red que es preciso abordar con un planteamiento globalizador, no reductible a los análisis parciales de cada problema.

De hecho, numerosos proyectos educativos en torno a las temáticas transversales se han elaborado desde una dimensión que cabe calificar de *intertransversal*, es decir, una especie de interdisciplinariedad entre temas transversales. Tales son los casos del Proyecto EDUHAL (Olivares, 1988), que conjuga elementos de la educación para la salud, educación del consumidor y educación para el desarrollo (en su dimensión de solidaridad), o bien el programa «Cuenta con tu Planeta» (Equipo de Animación y Promoción del Medio, 1993), que establece relaciones entre el consumo, el medio ambiente y la salud. Por otra parte, en las revistas van apareciendo interesantes experiencias de globalización que van aglutinando diversos temas transversales, como “El río olvidado” (Marcen, 1994), que relaciona educación ambiental, educación para el consumo, educación para la salud y educación para la convivencia, o bien “La calle de mi barrio” (Jiménez y López, 1994), que aglutina prácticamente todas las transversales: educación moral y cívica, educación para la salud, educación ambiental, educación vial, educación para la igualdad, educación para el consumo y educación para la paz; otro es “Nuestro papel de cada día” (Pujol, 1994), que aglutina educación para la salud, educación ambiental y educación del consumidor, etc. Para algunos autores (Equip Contrapunt, 1994), algunas temáticas, como la *educación en materia de comunicación*, podría constituirse también como una “transversal de las demás transversales”, pues es un denominador común en los restantes temas transversales, como sucede con el proyecto educativo “La Ruta del Bacalao”, que aglutina todos los temas transversales y tiene como recurso común a los medios de comunicación.

Esta tendencia a “transversalizar lo transversal” es común a muchos de los temas transversales, revelando con ello una evolución de éstos en un sentido de complejidad creciente. En efecto: el panorama actual del entramado conceptual de los temas transversales dista mucho del de sus orígenes. Como ha señalado Celorio (1992), estos temas han ido evolucionando con el tiempo e interesándose cada vez más por cuestiones más *globales*, generando en estos temas un cierto afán de asimilación del resto de las líneas, recogiendo las valiosas aportaciones que cada una de ellas hace en su doble intento de transformación social y educativa. En efecto; si, resumiendo la reflexión de Celorio (1992), se examina la trayectoria de algunos de estos temas transversales, se podrán advertir algunos rasgos de esta evolución:

- La *educación ambiental*, al principio puso mucho énfasis en el estudio del medio físico, con el propósito de sensibilizar y actuar en la dirección de la protección del medio ambiente. Sin embargo, en la actualidad la visión del medio ambiente como un entramado más complejo y global, en el que la base de la problemática ambiental descansa sobre el modelo de desarrollo económico a escala planetaria, ha introducido una dimensión diferente en esta materia, en la que el factor humano adquiere una especial importancia en el tratamiento global de los problemas.
- La *educación para la paz*, que comenzó ligada a la corriente de investigación para la paz., destinada al estudio de la paz, las causas de la guerra, etc., va derivando progresivamente a una concepción más profunda, que alcanza las raíces psicológicas y estructurales que provocan la existencia de conflictos: la violencia en cualquier de sus manifestaciones. Esto lleva a una consideración de la promoción de la paz desde sus raíces estructurales, los desequilibrios y las injusticias sociales, políticas o culturales.

- La *educación para los derechos humanos*, inicialmente centrada en el mero estudio y conocimiento de los derechos humanos, y en su difusión, ha derivado posteriormente hacia una necesidad de profundizar en la materia, abordando los derechos humanos no como algo estático, sino como algo que es violado por los estados, no respondiendo sólo a actitudes concretas, sino a un ámbito más amplio de relaciones internacionales de poder y explotación.
- La *educación para la igualdad* o coeducación, que pasó de una etapa inicial de medidas superficiales (como la creación de escuelas mixtas, sin que se modificaran los valores atribuidos tradicionalmente a uno y otro sexo) a la necesidad de plantear cambios más profundos, que partan de la aceptación del propio sexo, el conocimiento del otro y la convivencia enriquecedora de ambos, en unas condiciones reales de igualdad de oportunidades.
- La *educación para el desarrollo*, inicialmente ligada al ámbito de la cooperación, tal como se preconizaba desde instituciones como la UNESCO, pronto tuvo que adscribirse a la concepción del mundo desde una perspectiva global, según lo cual no es posible aislar los problemas o comprender los conflictos sin acudir a una explicación global, lo que demanda una respuesta cultural diferente, un nuevo comportamiento de individuos y sociedades con respecto a otras culturas, oponiéndose a toda manifestación de discriminación y violencia, en favor de la justicia.

Esta tendencia a abordar los problemas propios de cada tema transversal desde una perspectiva global o compleja, aparece como una contundente justificación del mismo concepto de transversalidad, la necesidad de abordar los problemas socio naturales desde una perspectiva sistémica, compleja, en la que los enfoques didácticos globalizadores e interdisciplinarios son inevitables para poder dar un tratamiento completo a cada uno de estos temas. Sus implicaciones organizativas y curriculares son, pues, evidentes, y suponen un reto para la escuela tradicional, aún organizada en torno a las disciplinas académicas clásicas. Esta aproximación la encontramos en los planteamientos de integración del proyecto de *Los Derechos de la Tierra. Como si el planeta realmente importara* (Greig y cols., 1991).

Uno de los problemas que plantea la transversalidad y que viene a añadir complejidad a la hora de su concreción curricular, es el hecho de que aparece como un elenco de temáticas aparentemente individualizadas y que, a diferencia de las disciplinas clásicas, carece de cuerpo teórico o epistemológico que ofrezca un marco conceptual adecuado para su estudio y traducción pedagógica. Como decíamos antes, el mismo hecho de que haya nacido *ad hoc*, es decir, cada temática conforme iba apareciendo un problema o perversión derivado de la evolución de las sociedades industriales, promueve la aparición escalonada, en diferente tiempo, de cada uno de estos temas y, por tanto, con diferente grado de desarrollo. Por ello, las primeras reacciones ante la obligación de introducir temas transversales han partido de la consideración de que los temas transversales son temas diferenciados e inconexos entre sí, lo que ha llevado a efectos tan perversos como la concepción de los temas transversales como temáticas marginales, optativas y episódicas, en un currículum «a la carta». Como indica González Lucini (1994), no es sostenible la concepción de la transversalidad como un listado de temas inconexos, sino que la transversalidad es el espíritu, el clima y el dinamismo humanizador que ha de caracterizar la acción educativa escolar. En este sentido, lo importante no son los temas en sí, sino la formación de una personalidad profundamente humana, respondiendo al reto de afrontarla en el ámbito escolar, de favorecer una sólida educación moral ante la problemática actual del mundo contemporáneo.

Es preciso, pues, organizar el conocimiento sobre temas transversales y buscar un *marco interpretativo común*. Esto es posible, pues, como señalan Otano y Sierra (1994), los temas transversales están dotados de elementos comunes y diferenciales que obligan a compaginar un tratamiento didáctico global con la profundización en la especificidad de cada uno. En este sentido, dichos autores consideran que todos los temas transversales tienen una serie de *características comunes*:

- En todos los temas los componentes actitudinales tienen una entidad fundamental, de

forma que sus objetivos y contenidos tienen un importante componente actitudinal.

- Los valores y las actitudes que se plantean en cada tema transversal tienen entre sí una relación profunda, ya que todos ellos apelan a grandes valores universales, como son la igualdad, la solidaridad, la justicia y la libertad. Esta posición es compartida por otros autores.
- Los hechos objeto de análisis son únicos y, frecuentemente, la visión desde una perspectiva enriquece la visión desde otra.
- El proceso didáctico es básicamente el mismo para todos los temas con los matices diferenciadores propios de cada tema.

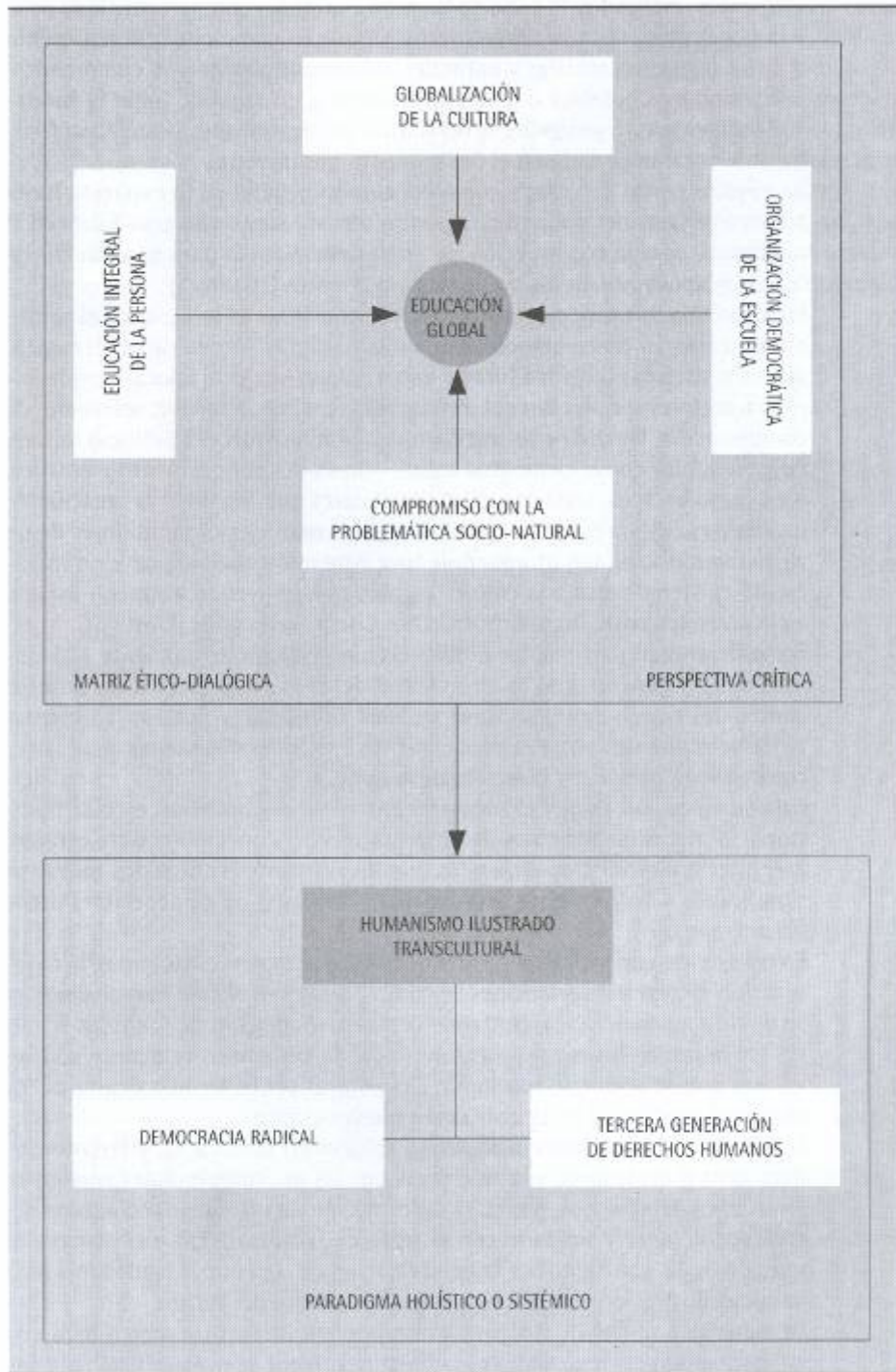
Por otra parte, de la misma manera que trata de esbozar cuáles son los planteamientos de partida que comparten estos enfoques educativos, Celorio (1992) intenta establecer qué traducción pueden tener en las prácticas educativas habituales, destacando las que vinculan a los diferentes temas transversales:

- Intentan promover visiones interdisciplinarias, globales y complejas. pero que faciliten la comprensión de fenómenos difícilmente explicables desde la óptica parcial de una disciplina o ciencia concreta.
- Pretenden romper con las visiones dominantes, que no sólo son las transmitidas desde el poder, sino que son las que acaban por justificar el etnocentrismo, el androcentrismo y la reproducción de injusticias y desigualdades.
- Expresan la necesidad de conseguir aulas plenamente cooperativas y participativas, donde el alumnado se sienta implicado en su proceso de aprendizaje y donde el profesorado no sea un mero profesional, más o menos técnico y hábil en el manejo de destrezas de enseñanza, sino un agente creador del currículum, intelectual y crítico.
- Reconocen la importancia de conectar con elementos de la vida cotidiana, provocar empatía, recoger las preocupaciones socio-afectivas de las chicas y chicos que conforman nuestro alumnado.

Esta síntesis muestra las posibilidades de trabajo conjunto desde el objetivo de integración de líneas transversales que compartimos plenamente (Vus, 1995), para lo que proponemos utilizar la incipiente iniciativa de *educación global* (cuadro 2) que está apareciendo en algunos países de nuestro entorno (Pike y Selby, 1994). Planteada la cuestión de la globalidad en el ámbito educativo, como elemento de un viejo debate pedagógico que se suscita de nuevo desde una visión profunda del discurso de la transversalidad, convendría insertar esta cuestión en una dinámica más general que opera a niveles filosóficos y sociológicos y que consiste en el resurgimiento del pensamiento holístico y en el planteamiento de una nueva ilustración, un nuevo *humanismo ilustrado*, acorde con la complejidad de los problemas que tiene planteado el mundo moderno en los albores del próximo siglo. Como en todo cambio cultural de estas características, se plantea desde una crisis del paradigma mecanicista que ha gobernado gran parte de este milenio que agoniza.



Cuadro 2



Este tránsito cultural tiene dos importantes ejes alrededor de los cuales giran todos los elementos implicados: la crisis de la visión analítica y compartimentada de la realidad y la conciencia, cada vez más fuerte, de que lo complejo, que representa la realidad de las relaciones sociales y naturales, sólo puede abordarse y comprenderse desde una visión más holística o global del mundo y, en segundo lugar (y fundamentando moralmente esta posición), la revalorización del universalismo moral frente al relativismo moral imperante en el pensamiento posmoderno.

Desde nuestro punto de vista, y como conclusión general de lo expuesto hasta aquí, los *temas transversales* podrían representar una vía sugerente, una *fisura* en el sistema tradicional, para la construcción de una *nueva escuela* para una *educación planetaria*, lo que apoyamos en los siguientes argumentos (cuadro 3):

- Plantean una forma democrática y no monopolística de seleccionar el contenido escolar, en tanto que da cabida a la participación de otros elementos ajenos al sistema educativo formal, en un amplio proyecto educativo que implica a sectores sociales tan determinantes como son la familia, los medios de comunicación, las ONG y las instituciones administrativas y políticas locales.
- Pueden actuar como elementos aglutinadores del conocimiento científico, bien como parte de sistemas extradisciplinares que permiten la creación de invariantes culturales o bien pueden actuar como ejes organizadores de un currículum disciplinar, otorgándole una dimensión sociológica y no meramente epistemológica a la cultura escolar, contribuyendo a superar así una vieja polémica entre los planteamientos disciplinares y los holísticos.
- Por reflejar gran parte de los problemas que aquejan actualmente a la Humanidad en general, y al entorno social del alumnado en particular, estos contenidos tienen una gran funcionalidad educativa, y pueden representar auténticos puentes entre el conocimiento científico y el vulgar, para la reconstrucción personal y colectiva de la cultura.
- Para su ejecución exigen el socavamiento de la organización escolar tradicional, al necesitar fórmulas de organización del conocimiento de carácter pre, inter o multidisciplinar, en los que los diferentes contenidos muestren significados a través de sus mutuas interrelaciones, no evidenciables desde las disciplinas.
- En coherencia con los valores y actitudes que contienen estos temas, la organización escolar y las relaciones de comunicación en el aula han de diseñarse de forma democrática, contando con la participación de todos los sectores en todas las fases del proceso, y creando un ambiente acorde con los valores que se pretende transmitir y el control del contenido oculto de los lenguajes simbólicos de la institución escolar clásica.
- El énfasis en los procesos dialogicos y críticos en torno a los diferentes temas, dentro del respeto y la tolerancia por las opciones morales personales en su ética de máximos, facilitará la formación de un ciudadano autónomo, crítico, tolerante y solidario con el resto de la humanidad y el planeta, lo que, sin duda, contribuiría a la consolidación de una nueva ciudadanía para la nueva ilustración que exige nuestras sociedades del futuro.
- La dimensión global de sus contenidos permite ofrecer un marco para una educación más acorde con las características en que se producen actualmente los acontecimientos sionaturales a escala planetaria, reforzando así la base de un pensamiento mundialista, solidario y tolerante con el resto de la humanidad y con la naturaleza global.

Estas características y potencialidades educativas de los temas transversales nos lleva a considerar que dichas temáticas podrían constituir ejes para la articulación de un modelo de educación basado en principios mundialistas, más ajustado a las necesidades de la humanidad y del planeta, tanto en la actualidad como en el futuro, lo que podría concretarse en las propuestas crecientes de una educación más mundialista: la *educación global* (Vus, 1996).

### **Posibilidades y limitaciones de los temas transversales**

A pesar de que esta nueva dimensión del currículum potencialmente rompería la organización por áreas y bloques de contenido que establecen los mismos DCB, lo cierto es que no ocurre así, y ello por la existencia de una contradicción interna entre estas supuestas potencialidades y el establecimiento de una estructura en la que recobran su protagonismo los clásicos contenidos disciplinares como ejes estructurados del currículum, de forma que, como señala Bolívar (1992), se deja para el profesorado, a través del proyecto educativo de centro, la tarea de resolver esta contradicción. El problema se incrementa cuando partimos del hecho de que no se ha disminuido apenas la sobrecarga de contenidos característica del anterior sistema educativo, por lo que la inclusión de estos nuevos contenidos, aunque más interesantes desde

cierto punto de vista, no haría más que incrementar la denostada sobrecarga de contenidos, lo que, a la postre, irá en detrimento de los contenidos de menor consideración curricular, es decir: las materias transversales, que acabarían así en el capítulo de aspiraciones educativas que nunca se cumplen por “falta de tiempo”.

La puesta en práctica de esta nueva dimensión del currículum ha aportado ya algunos indicadores de la problemática, no ya sólo de tipo organizativo, sino incluso conceptual, indicando la enorme dificultad que supone su aplicación en un sustrato cultural y organizativamente estructurado alrededor del conocimiento académico. Por ejemplo, González Lucini (1994) señala y rebate dos errores frecuentes en relación con estos temas:

- Los *temas transversales son temas paralelos a las áreas curriculares*. El concepto de transversalidad, en ningún caso responde a unas enseñanzas o contenidos que surgen separados o en paralelo a las áreas curriculares y que son, por lo tanto, ajenos a ellas. No es sostenible una separación entre el aprendizaje o saber científico-técnico y el aprendizaje o saber *ético* en el desarrollo integral de los alumnos, sino que ambos aprendizajes forman un todo inseparable, de manera que los procesos de enseñanza-aprendizaje propuestos en cada una de las áreas serán siempre *incompletos* si no se desarrollan en el marco de los temas transversales. Desde esta perspectiva, califica de “parcheo” el procedimiento usual de introducir los temas transversales una vez organizado el currículum en torno a las áreas disciplinares. Igualmente critica la actitud de cierto sector del profesorado de educación secundaria de no abordar estos temas por no ser de su especialidad.
- Los *temas transversales son temas diferenciados e inconexos entre sí*. No es sostenible la concepción de la transversalidad como un elenco o listado de temas inconexos, sino que la transversalidad es el espíritu, el clima y el dinamismo humanizador que ha de caracterizar la acción educativa escolar. En este sentido, lo importante no son los temas en sí, sino la formación de una personalidad profundamente humana, respondiendo al reto de afrontar en el ámbito escolar, de favorecer y potenciar una sólida educación moral en el marco de la problemática actual del mundo contemporáneo. Desde esta perspectiva, la transversalidad puede llevar a la creencia errónea de que son temas que se pueden dar aisladamente, priorizando unos temas sobre otros en función del tiempo disponible, perdiéndose de vista, así, la dimensión integral de la educación.

Estos errores de apreciación serían los responsables de la tendencia usual de introducir los temas transversales de forma coyuntural, en función de afinidades de algún sector del profesorado, o bien como respuesta al incesante bombardeo de campañas institucionales en torno a estos temas, quedándose frecuentemente en esta posición.

Por otra parte, Otano y Sierra (1994) resaltan dos importantes incongruencias en la formulación de los temas transversales:

- La inexistencia de un criterio coherente en el Decreto de Enseñanzas Mínimas, pues la mayoría de los objetivos generales de las etapas hacen referencia a las cuestiones que luego se consideran transversales, mientras que los contenidos responden a las disciplinas académicas que fundamentan las áreas. Los documentos de evaluación, de carácter obligatorio, hacen referencia a las áreas, y no hay mención alguna ni a los objetivos ni a los posibles temas transversales. Por lo tanto, concluyen que no se puede negar que, en conjunto, se decanta hacia una visión de los contenidos curriculares de carácter disciplinar. La presencia, aunque sea transversal, de los temas de interés social no queda asegurada, sino que se deja a la decisión de cada centro, pero exigiéndole que esta decisión sea respetuosa y compatible con las áreas que van a ser objeto final de evaluación del alumnado.
- Si la elección de los contenidos prescriptivos se ha fundamentado en lo disciplinar, no podría negarse que el eje socioeducativo tuviera un mayor peso en el proceso didáctico. Sin embargo, el problema central es cómo integrar los distintos contenidos y sus diferentes perspectivas en el currículum. En la realidad de los centros, las áreas

constituyen el eje organizador fundamental del trabajo escolar, corregido, más o menos fuertemente, según la etapa de que se trate, por criterios psicopedagógicos que permitan un aprendizaje mejor de los contenidos escolares. Frente a esta postura oficial, son muchos los docentes que se preguntan qué significa la transversalidad y cómo puede ser viable en la práctica.

Una crítica similar la encontramos en Bolívar (1992), a quien llama la atención la contradicción que supone el hecho de que, mientras que las grandes proclamas reflejadas en los fines educativos de la LOGSE, los objetivos de etapa e incluso los de área tienen una importante carga de valores morales y prosociales, luego no aparecen concretados en contenidos específicos y, finalmente, acaban por desaparecer en los criterios de evaluación, proceso que el autor califica gráficamente como «corrosión» de los objetivos actitudinales del currículum.

En la misma línea, para Pujol y Sanmartí (1995), si bien el reconocimiento de los ejes transversales en el currículum de la reforma representa un gran avance, su situación actual supone situarlos bajo los siguientes *peligros*:

- Dificultad, en algunos centros, de integración real en el proyecto de centro y en la actividad escolar a causa de la falta de criterios claros o bien por la adopción de decisiones que dan prioridad a otros aspectos.
- Concebirlos como una o más asignaturas nuevas para añadir a las ya existentes o de dar a los ejes transversales un tratamiento de anexo, introduciéndolos en la escuela de maneras diferentes, tales como sesiones aisladas de trabajo, talleres, charlas puntuales, salidas, etc.
- Sumarlos de forma aislada, como por el profesorado más sensibilizado por el tema, sin ningún tipo de coordinación con el resto y sin formar parte del proyecto del centro.

Del mismo modo, para el colectivo Hegoa (1995), la carencia de una reflexión crítica y la ambigüedad curricular ha facilitado la aparición de diversas *lecturas* y orientaciones de la transversalidad con las que mantiene una distancia crítica y con las que comparte el intento de hacer presente la transversalidad al tiempo que la coexistencia con el currículum tradicional:

- Reducción de la transversalidad a un espacio de ética o educación en valores.
- Marginalización o encuadramiento de las transversalidades en espacios de nuevas asignaturas o talleres.
- Acotamiento de la transversalidad a espacios extracurriculares del tipo de campañas sin relación con el conjunto de la práctica curricular.
- Reducción de la transversalidad a un problema de creación y experimentación de unidades didácticas aisladas.
- Comprensión de la transversalidad como un conjunto de informaciones temáticas que deben ser incluidas en el currículum.
- Tratamiento de la transversalidad sin relación con la construcción del PEC, PCC y el ROF.
- Realización de las didácticas específicas como ausentes de cualquier relación con el enfoque y perspectivas de las transversales.
- Tratamiento diferenciado ya la carta de las diversas transversalidades.

Para dicho colectivo, estas carencias en las bases teóricas de los diseños, y estas nuevas lecturas, están potenciando y renunciando a enfrentarse aun conjunto de resistencias y estereotipos reactivos a la introducción de la transversalidad presentes en la comunidad educativa. Pero, a juicio de este colectivo, un planteamiento crítico sobre la transversalidad deberá tenerlos presentes, ofrecer respuestas y alternativas y no renunciar a remover sus cimientos.

A nuestro juicio, estos hechos se deben, en gran parte, a la prevalencia de un modelo de enseñanza centrado en las disciplinas como ejes estructuradores del currículum y a la trampa

que supone el que, por una parte, los temas transversales sean auténticos contenidos (y por tanto con un espacio y tiempo específicos) y que, por otra, no se haya querido incrementar el volumen de contenidos académicos. De este modo, finalmente se ha optado por sacrificar el «espacio» que exigen los contenidos transversales y, para ser consecuentes con los objetivos, no se les hace desaparecer, sino que se les deja «gravitar» sobre los contenidos disciplinares, sin acabar de resolver el problema organizativo que ello supone y, finalmente, dejando sin criterio de evaluación a estos contenidos, lo que, en la práctica, supone relegar las transversales a un papel marginal, optativo o complementario.

Coincidimos, pues, con gran parte de los citados aspectos críticos (Vus, 1993) cuando consideramos que la puesta en práctica de las enseñanzas correspondientes plantean serias dificultades que pueden suponer la reproducción de esquemas empobrecedores de la didáctica de estas materias en el anterior sistema educativo. Resumiendo, algunas de estas dificultades son las siguientes:

- Si bien ha supuesto un logro el que estas materias aparezcan con carácter prescriptivo en los objetivos de las etapas de enseñanza obligatoria y, más específicamente, en algunas áreas, lo cierto es que el peso otorgado por el Decreto de Enseñanzas Mínimas a los contenidos científicos es de tal envergadura, que difícilmente hay cabida para estos otros contenidos.
- La tendencia, advertida en los documentos oficiales de la reforma, a otorgar el mayor peso de estas materias a determinadas áreas, como ciencias de la naturaleza, educación física o ciencias sociales, o incluso peor, como una función específica de los departamentos de orientación de los centros educativos. Es evidente que la especialización dificulta el tratamiento colegiado que exige la unidad de acción en estos temas.
- La falta de correspondencia entre unos planteamientos educativos en la dirección de la «calidad de vida» y un modelo de sociedad desarrollista que camina en dirección contraria, paradójicamente impulsada por los mismos responsables.
- La falta de tradición participativa de otros elementos de la comunidad educativa en unos objetivos que reclaman su colaboración, en gran parte debido al decaimiento del movimiento ciudadano en un esquema de división del trabajo y democracia formal consolidada.
- Las grandes dificultades por realizar un trabajo profesional colegiado, frecuentemente debido a la formación individualista y competitiva del profesorado, los mecanismos de promoción interna y los antecedentes en las relaciones interpersonales de sus componentes.
- La falta de una formación del profesorado en relación con estas materias y su consiguiente tendencia a los enfoques instructivos más que educativos. La mayoría de los profesores han sido formados para una determinada disciplina que no contempla la necesaria formación básica en estas materias, lo que propicia una autoimagen de «instructor» en lugar de «educador».
- La dificultad anterior se agrava por el hecho de que algunos profesionales de la enseñanza, como entes socializados integrados en un ámbito social determinado, pueden mantener actitudes y comportamientos frente a estos temas claramente contrapuestos a los objetivos que se pretende perseguir, consiguiendo, consciente o inconscientemente, los efectos contrarios.
- La escasa y un tanto caótica investigación educativa de que se dispone actualmente sobre la enseñanza-aprendizaje de estos temas, acentuada por el hecho de que en estos procesos se dan complejas interacciones cognoscitivo-actitudinales, de las que poco se sabe aún, y la escasa tradición evaluadora de las experiencias realizadas con alumnos en torno a estos temas.

A pesar de estas contradicciones y estos aspectos críticos, consideramos que, en la medida de lo posible, el profesorado y, de forma especial, los equipos docentes de cada centro, debemos

extraer todo el potencial de desarrollo curricular que permiten las prescripciones oficiales, entrando en un nivel superior de reflexión crítica y plantear como objetivos educativos las demandas y necesidades que, provenientes del marco social particular de cada centro, no pueden ser satisfechas por las áreas de conocimiento tradicionales, insertándolas en el proyecto curricular. Hay que tener presentes los tres grandes ejes transversales (salud, medio ambiente y convivencia) para impregnar todo el currículum, tanto en el aspecto organizativo y comunicativo del centro (espacios, agrupamientos, relaciones de comunicación, etc.) como a través de las actividades de enseñanza-aprendizaje de las diferentes áreas, de las temáticas de tipo transversal que hayamos seleccionado como prioritarias. Ante el peso del academicismo institucional, la única salida satisfactoria a esta situación es poner en crisis, al menos en los niveles más básicos de la enseñanza, la concepción disciplinar de la cultura y usar los temas transversales no como nuevas disciplinas, sino como verdaderos núcleos de interés, como puentes entre la cultura popular y la cultura escolar, a manera de mecanismo para traer a los centros una realidad que, por su naturaleza compleja, exige un tratamiento global o interdisciplinar de los contenidos.

