



Los ejes transversales, aprendizajes para la vida

*María Victoria Reyzabal
Ana Isabel Sanz*

Una de las opciones más innovadoras de la actual propuesta educativa radica en pronunciarse decididamente por una acción formativa, integral, que contemple de manera equilibrada los aspectos intelectuales y los morales y que potencie el desarrollo armónico de la personalidad de los alumnos. Las materias transversales contribuyen decisivamente a todo ello, a formar personas autónomas, capaces de mejorarla, basándose en principios asumidos autónoma y racionalmente. Pero los componentes éticos no pueden desligarse del resto de las áreas, ya que los conceptos, los hechos y los procedimientos disciplinares son los que permiten analizar cualquier situación concreta desde diferentes ángulos y proponer una actuación coherente y útil en relación con los valores que se plantean.

La correcta vinculación entre las materias transversales y los campos curriculares tiene especial importancia y es precisamente el principal objetivo de esta obra. Las autoras analizan la relevancia social y las ventajas y posibilidades pedagógicas de las enseñanzas transversales; revisan el soporte conceptual y teórico que necesita el docente para iniciar el proceso de inclusión de los diferentes ejes transversales en su programación didáctica; aportan orientaciones didácticas básicas en los diferentes niveles de concreción curricular y desarrollan propuestas para la incorporación de las materias transversales a través de unidades didácticas programadas.

Capítulo I

La dimensión transversal del currículo plantea reflexiones que no son nuevas en el campo de la pedagogía, de la didáctica o incluso de la filosofía, pero su particular aportación consiste en hacer explícitas una serie de aspiraciones de cambio en la práctica educativa y en el perfil del futuro ciudadano, aglutinándolas y proporcionando un espacio



dentro de los actuales diseños curriculares que facilita su desarrollo, tanto teórico como práctico.

Cualquier debate sobre los contenidos escolares hace referencia también, implícita o explícitamente, a las finalidades educativas y a las formas de transmisión del saber. En este sentido, para comprender el espíritu de los llamados ejes transversales es necesario retomar, por un lado, los planteamientos acerca de la educación en valores y, por otro, el pensamiento sobre la globalidad del conocimiento, junto a la relación de este con las conductas.

1. La transversalidad y la educación integral

La forma de entender la actividad pedagógica admite dos grandes enfoques, con aspiraciones y planteamientos muy diferentes, que se pueden encuadrar esquemáticamente bajo los términos de *enseñar y educar*. El ámbito que abarca el segundo es mucho más amplio y complejo que el del primero. Mientras la enseñanza suele implicar simplemente mostrar o exponer conocimientos, principalmente de tipo conceptual o procedimental, y de carácter casi siempre científico o técnico, dirigidos a formar trabajadores más o menos calificados, la educación abarca una actividad más compleja, que contempla el desarrollo de todas las capacidades de la persona, incluidos los valores y las actitudes, y persigue preparar al individuo para la vida en sociedad. Como señala Victoria CAMPS (1993,11): “La educación es necesariamente normativa. Su función no es solo instruir o transmitir unos conocimientos, sino integrar en una cultura que tiene distintas dimensiones: una lengua, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes, unas formas de vida. Todo lo cual no puede ni debe transcurrir al margen de la dimensión ética que es, sin duda, el momento último y más importante, no de esta o aquella cultura, sino de la cultura humana universal. Educar es, así, formar el carácter, en el sentido más extenso y total del término: formar el carácter para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible, y formarlo para promover un mundo más civilizado, crítico con los defectos del presente y comprometido con el proceso moral de las estructuras y actitudes sociales”.



Rafael YUS RAMOS (1994,72) caracteriza así ambos enfoques pedagógicos:

<i>Características de “educar”</i>	<i>Características de “enseñar”</i>
Se suele utilizar para niveles elementales, marginales y transversales	Se suele utilizar para niveles medios y superiores
Admite un ámbito más amplio (familia, escuela, medios, etc.)	Se restringe exclusivamente al ámbito escolar.
Encaja más con el sentido de los contenidos transversales, no científicos.	Es más apropiado un tratamiento disciplinar
Exige un tratamiento globalizado e interdisciplinar	Es más apropiado para los contenidos científicos o académicos tradicionales
Reconoce la existencia del currículo oculto y trata de controlarlo	No se reconoce la importancia del currículo oculto y no se hace nada para controlarlo
Tiene sentido propio como actividad en si misma	Tiene un sentido preparatorio para el mundo laboral y productivo, y para otros estudios.
Presta atención a los contenidos actitudinales y al desarrollo moral	Se centra principalmente en contenidos cognoscitivos y procedimentales.
Se centra más en la preparación para la vida en sociedad y la supervivencia	Se centra más para la preparación para la vida en el trabajo
Significa una educación más completa, acercándose más al concepto de Educación Integral.	Significa una educación parcial, restringida a ciertas parcelas de la cultura

Durante mucho tiempo, la institución escolar, nacida bajo la inspiración de las ideas de la ilustración, se ha limitado casi únicamente a transmitir los saberes fundamentalmente científicos o técnicos que necesitan los individuos para desempeñar las funciones que demanda la sociedad, es decir, básicamente para hacer posible su inserción en el mundo laboral. La transmisión de la cultura, los valores y las destrezas necesarias para desenvolverse adecuadamente en la vida cotidiana y, en general, dentro de la sociedad, quedaba así librada a la intervención de la familia , la iglesia y en general



el entorno social (dentro del que actualmente cobran especial relevancia los medios de comunicación masiva).

Dentro del ámbito académico, el “endiosamiento” vigente hasta el momento de los contenidos científicos o técnicos ha tenido consecuencias bastante negativas tanto para el individuo como para la colectividad, ya que: “ Un individuo, que solo domina habilidades técnicas y carece de la humanidad suficiente como para saber situarse en la historia, como para apreciar la creación artística, como para reflexionar sobre su vida personal y social, como para asumirla desde dentro con coraje es, por decirlo con Ortega ese “hombre masa” totalmente incapaz de diseñar proyectos de futuro, y que siempre corre el riesgo de dejarse domesticar por cualquiera que le someta con una ideología . Y, por otra parte, habrá perdido la posibilidad de gozar de la lectura, la música, las artes plásticas y todas esas creaciones propias del homo sapiens, más que del homo faber (CORTINA, A: 1994,21).

En consecuencia, la crítica obvia está en que se trata de un tipo de enseñanza que no prepara a los alumnos y alumnas para convertirse en ciudadanos de pleno derecho en un sistema democrático. “Los ingredientes de creatividad y de espíritu inventivo e innovador inducidos por una educación bien orientada y eficazmente desarrollada constituyen elementos especialmente valiosos, al convertirse en instrumentos reguladores de dicho proceso de cambio en tanto que herramientas intelectuales imprescindibles para la resolución de problemas complejos (...) Otras competencias deseables –cada vez más valoradas en el mundo del empleo- como la aptitud para la comunicación oral y escrita, la capacidad para el trabajo en equipo, la disciplina personal, un cierto sentido práctico, acompañado de una buena capacidad de conceptualización, pueden y deben ser desarrolladas, de acuerdo con el correspondiente nivel de edad , desde la educación obligatoria. Y , en especial, una cierta aptitud para gestionar de forma relativamente autónoma su propia formación, lo que incluye no solo las técnicas intelectuales precisas sino también las actitudes, la motivación o el gusto por aprender, por mantenerse al día (OCDEI992, LOPEZ RUPÉREZ,F 1994,20-22).



Además, la supuesta neutralidad moral que pretende esta orientación academicista de la enseñanza resulta un falso y peligroso mito. Ya indica Victoria CAMPS (1992,74) que “hay que quitarse de la cabeza que la educación puede ser neutra en cuanto a valores. Educar no es solo instruir, sino transmitir unas certezas, unas ideas o unas maneras de ser. Los niños y niñas pasan en la escuela una parte muy considerable de su tiempo y de un tiempo esencial para la adquisición de hábitos y comportamientos. Es absurdo pensar que lo reciben en la escuela es, simplemente, un sistema de conocimientos, un saber teórico o una mera instrucción. Se puede afirmar incluso que “la ausencia de normas- algo que ha sido demasiado característico de nuestros centros de enseñanza durante unos cuantos años-constituye también una formación negativa, en la desorientación, en la duda, en la confusión y en la perplejidad (CAMPS, V 1993,75).

Lo quiera o no, el educador contribuye a formar el carácter de sus alumnos, les transmite una manera de ser, tanto con su propio comportamiento, como con las reglas de convivencia que, explícita o tácitamente, funcionan en el centro. Y es que en la escuela se hace algo más que dar clase: es inevitable que el docente apruebe unas conductas y desaprobe otras aunque no haga juicios de valor manifiestos o no otorgue premios ni imponga castigos. Y, por ello, los alumnos perciben y aprenden valores, eso sí, de forma soterrada-y en consecuencia incontrolable-y tal vez contradictoria a través de lo que se conoce como “*currículum oculto*”. La cuestión, por tanto, no es si la escuela haga de intervenir o no en la formación moral de los estudiantes, sino si asume dicha tarea de forma explícita y con la responsabilidad que le corresponde. En ningún caso el sistema educativo puede inhibirse de la misma en nombre de una mal entendida liberalidad, neutralidad o aconfesionalidad.

A la luz de estas reflexiones, aparece como irrenunciable la incorporación al currículo de la dimensión ética sistemática y rigurosa, entendida ésta no como un conjunto de principios y deberes, sino como lo que transforma nuestras características innatas en aquellas otras que nos interesa adquirir porque nos permiten vivir bien, es decir, las que implican un conjunto de hábitos y actitudes encuadrados dentro de una forma particular de entender la vida.



Como punto de partida, en el contexto de una sociedad pluralista y democrática, la educación ética debe inspirarse en los valores básicos para la vida y para la convivencia; es decir, en aquellos valores mínimos asumibles por todos, aquellos que favorecen la convivencia democrática, y a los que nadie puede renunciar sin prescindir de la condición de ser humano. Esta ética práctica ha de potenciar el respeto de las diferencias y el reconocimiento de la riqueza que emana de una convivencia en la diversidad y en el pluralismo. Solo a partir de esa base moral común, cada alumno y cada alumna elegirá y trazará con libertad y autonomía su proyecto de vida, al que podrá incorporar, si esa es su elección, los valores y creencias de una determinada fe religiosa.

2. Actualización del currículo

Otra concepción que debe modificarse es la que considera que la “ciencia” constituye un conjunto de conocimientos neutral y con validez absoluta o definitiva. El interés por el conocimiento es una característica humana, pero este no se aglutina necesariamente en una temática concreta, sino que tal temática es socialmente transmitida e incluye una problemática y una forma determinada de contemplarla y de intentar resolverla: toda revolución científica implica la apertura de nuevas vías de pensamiento, la superación de teorías y errores anteriores. La enseñanza no solo se encarga de transmitir nuestra ciencia y nuestra cultura sino también sus aspectos subyacentes, es decir, una manera peculiar de pensar y de contemplar ciertos aspectos específicos. Así considerada, la enseñanza es la encargada de conservar y transmitir la herencia cultural, aunque a veces hayamos olvidado sus raíces. Pero, junto con ella, difundimos también sus grandezas y miserias, sus progresos y sus limitaciones, pues los conocimientos y las valoraciones, las formas de razonar, los prejuicios y las actitudes se transmiten simultáneamente con la ciencia clásica, a través de la enseñanza actual.

Por eso, la escuela no puede permanecer al margen de las nuevas corrientes que imperan en el campo de la Filosofía de la Ciencia, y según las cuales las teorías científicas que se van sucediendo a lo largo de la historia no serían sino modelos explicativos parciales y provisionales de determinados aspectos de la realidad, transformación que



conduce a un profundo replanteamiento de lo que se entiende por aprendizaje y al cambio de paradigmas, en lo referente a objetivos, metodologías, contenidos, maneras de evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje y actitudes de los protagonistas de esta actividad. La educación formal ha de asimilar este cambio de perspectiva si no quiere preparar al alumnado para un futuro inexistente y proporcionarle una formación intelectual y vital no acorde con las necesidades de la sociedad en la que tendrá que vivir.

En este sentido, merece la pena reflexionar sobre el origen de los contenidos que contemplan las distintas áreas curriculares. Éstos arrancan de los problemas que preocupaban a los pensadores de Grecia clásica; los cuales determinaron, dentro del universo de todo lo pensable, cuáles eran los campos sobre los que merecía la pena concentrar los esfuerzos intelectuales. Pero aquellos sabios constituían la élite de una sociedad fuertemente jerarquizada y, por lo tanto, sus afanes de estudio se concentraron, por lo general, en cuestiones muy alejadas de la vida cotidiana, aspecto que, en mayor o menor medida, ha mantenido toda la tradición intelectual de Occidente.

Las preocupaciones y necesidades de los hombres y mujeres de finales del siglo XX son muy diferentes de las de los pensadores clásicos. Vivimos en una sociedad que clama por la paz, por la igualdad de derechos y oportunidades entre el hombre y la mujer, por la conservación y mejora del medio ambiente, por vivir de una manera más saludable, por un desarrollo de la afectividad y de la sexualidad que permita mejorar las relaciones interpersonales; una sociedad que necesita formar sujetos autónomos y críticos, capaces de respetar a las personas que opinan de distinta manera y, a la vez, de defender sus derechos. Estas son cuestiones que no están contempladas dentro de la problemática de la ciencia clásica. Los contenidos curriculares tradicionales, en la medida que reflejan una forma de acercarse a cierta realidad superada, y no acorde con la realidad contemporánea, corren el riesgo de establecer alrededor de la escuela un muro infranqueable, que impida a ésta percibir las demandas y sufrimientos de la mayor parte de la humanidad y, simultáneamente, no ser capaz de integrar las nuevas actitudes que van surgiendo como alternativas. Más aún, el academicismo centrado en planeamientos ancestrales, al no responder a las necesidades culturales e intelectuales contemporáneas,



corre el riesgo de formar ciudadanos con graves carencias educativas, lo cual dificultará su desenvolvimiento en el mundo que les toque vivir, incluso aunque hayan accedido a niveles “educativos” superiores.

3. Características de la transversalidad

En este sentido, una de las opciones más innovadoras de la actual propuesta educativa radica en pronunciarse decididamente por una acción formativa integral, que contemple de manera equilibrada tanto los aspectos intelectuales como los morales y que potencie el desarrollo de la personalidad de los alumnos y las alumnas, sin olvidar el problemático contexto social en que ellos viven. Así lo refleja ya la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)* (Ley orgánica 8/1985 de 3 de julio reguladora del Derecho a la Educación) en el artículo segundo del Título Preliminar, y la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre) en sus artículos 1 y 2 (Ver anexo 1).

Esta decidida orientación humanizadora de la práctica educativa se concreta en los actuales diseños curriculares desde una triple perspectiva: en los contenidos actitudinales de cada área curricular, en algunas materias optativas y a través de los llamados ejes, enseñanzas o materias transversales. Pues: “La educación escolar, fundamentalmente en su etapa obligatoria, tiene la finalidad básica de contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas aquellas capacidades que se consideran necesarias para desenvolverse como ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad en la que viven [...] Esta reflexión es la que ha llevado al Ministerio de Educación y Ciencia a introducir en los Decretos de Currículo de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria un tipo de enseñanzas que responden a estos problemas sociales y que, por su presencia en el conjunto de las áreas curriculares, se han denominado temas transversales¹ [...] La formación en cualquiera de estas enseñanzas supone atender no solo a las capacidades afectivas, motrices, de relación interpersonal y de inserción y actuación social [...] Esta

¹ Nosotros preferimos no denominar estos aprendizajes como “temas”, pues ello podría inducir a creer que su tratamiento se reduce a la inclusión y aclaración de ciertos contenidos conceptuales.



suma de objetivos remite a una formación que incide en el conjunto de los ámbitos de desarrollo de la persona, contribuyendo a su educación integral (MEC:1993, 9 y 11)

Las “señas de identidad” de esta identidad se plasman en:

3.1. Contenidos predominantemente valorativos y actitudinales

A través de la programación y desarrollo de estos contenidos se pretende que los alumnos y alumnas elaboren sus propios juicios críticos ante los problemas y los conflictos sociales, personales y de relación para que posteriormente sean capaces de adoptar frente a ellos actitudes y comportamientos basados en valores racional y libremente asumidos. El análisis y la reflexión sobre la realidad debe servir para que los estudiantes se concienten de la necesidad de cuestionar y eliminar los obstáculos que impiden alcanzar soluciones justas y, en consecuencia, adopten actitudes creativas y hagan suyos tanto conductas como hábitos coherentes con los principios y normas que hayan aceptado consciente y libremente.

De esta forma, las materias transversales contribuirán decisivamente a formar personas autónomas, capaces de enjuiciar críticamente la realidad e intervenir para transformarla y mejorarla, basándose en principios asumidos autónoma y racionalmente.

No obstante, dada la importancia y complejidad de estos componentes éticos -sean valores, actitudes o normas- no pueden desligarse del resto de las áreas, pues son los conceptos, los hechos y los procedimientos disciplinares los que permiten analizar cualquier situación concreta desde distintos ángulos y proponer una actuación coherente y útil en relación con los valores que se plantean. El tratamiento de las mismas cuestiones a través de diferentes campos del saber y diversos profesionales de la enseñanza, garantiza la pluralidad de análisis, enfoques y consideraciones propias de una democracia, lo que ayuda a huir del dogmatismo de la opinión partidista y excluyente.

Los valores, normas y actitudes que se plantean en los distintos ámbitos de transversalidad tienen entre sí una relación profunda, ya que todos ellos apelan a principios universales y fundamentales, como son la igualdad (en contradicción con cualquier tipo de discriminación y dominación), la solidaridad (frente a las distintas



formas de explotación y egoísmo), la justicia (contraria a situaciones de desprecio a los derechos individuales y colectivos), la libertad (como situación que supera cualquier modo de esclavitud y de falta de reconocimiento del ámbito propio de decisión), la salud (enfrentada a la desvalorización del propio cuerpo y del bienestar general), etc.

3.2. La dimensión social

Los ejes transversales hacen referencia a los problemas y conflictos, de gran trascendencia, que se producen en la época actual y frente a los que resulta urgente una toma de posiciones personal y colectiva. Su presencia en el ámbito escolar nace de las demandas concretas de diferentes grupos o movimientos sociales (ecologismo, feminismo, pacifismo...) y de las exigencias más difusas de la sociedad en general. No es extraño, por lo tanto, que sean cuestiones con cierta trayectoria en la actividad escolar, aunque cada una de ellas haya seguido un proceso diferenciado del de las otras, sin que prácticamente existiera conexión entre ellas y dándose una implantación desigual, lo cual ha dependido tanto de las distintas sensibilidades existentes entre el profesorado, como de la actuación de instituciones y entidades responsables de ciertos ámbitos concretos. El hecho más generalizado es que estos temas se trataban de forma aislada y circunstancial, pues no existía en la mayoría de los centros un planteamiento global, ni tenían un tratamiento didáctico continuado o suficientemente integrado en la actividad escolar; además, y por lo mismo, no resultaban eficazmente evaluados. Pero ahora, con la implantación regulada de los ejes transversales, la dispersión de las iniciativas y propuestas existentes tiene que ser sustituida por una propuesta coherente e integradora, aspecto que debe garantizarse mediante la programación transversal de estas cuestiones en las áreas.

3.3 Las razones de la transversalidad

El carácter transversal de estas cuestiones implica que las mismas deben impregnar toda la práctica educativa y estar presentes en las diferentes áreas curriculares, pues estos ejes tienen una especificidad que los diferencia de las áreas curriculares e, incluso, algunos de ellos aparecen por primera vez en la enseñanza obligatoria con denominación



propia, lo cual no quiere decir que no exista, en muchos casos, una larga experiencia por parte de determinados sectores educativos en su tratamiento y aplicación. Sin embargo, introducir en la enseñanza estas preocupaciones no significa desplazar las materias curriculares, aunque la vigencia y adecuación de muchos de sus contenidos debería ser revisada, en algunos casos porque resultan de dudoso valor formativo y en otros porque contradicen claramente los principios subyacentes a las materias transversales y a la filosofía general de la misma LOGSE. Los objetivos y contenidos propios de la transversalidad han de adquirirse y desarrollarse dentro de las áreas curriculares, redimensionándolas en una doble perspectiva: acercándolos y contextualizándolos en ámbitos relacionados con la realidad de cada estudiante y con los conflictos y problemas del mundo contemporáneo y, a la vez, dotándolos de un valor funcional o de aplicación inmediata respecto a la comprensión y posible transformación de esa realidad y de esos conflictos. Fernando GONZÁLEZ LUCINI (1994, 11) ilustra esta función con el siguiente esquema:

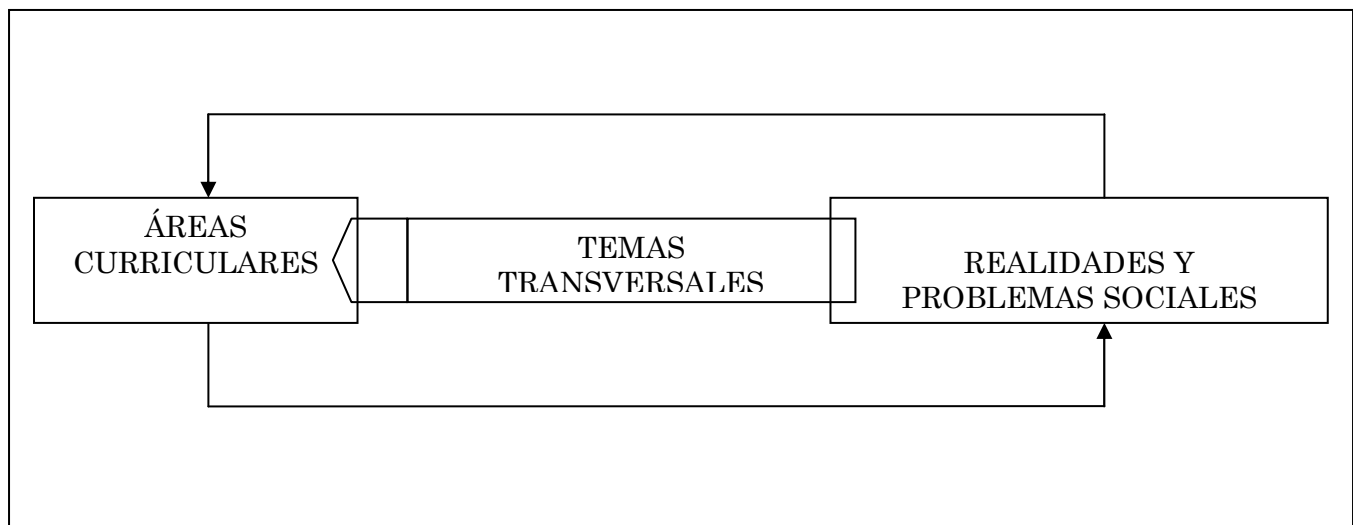
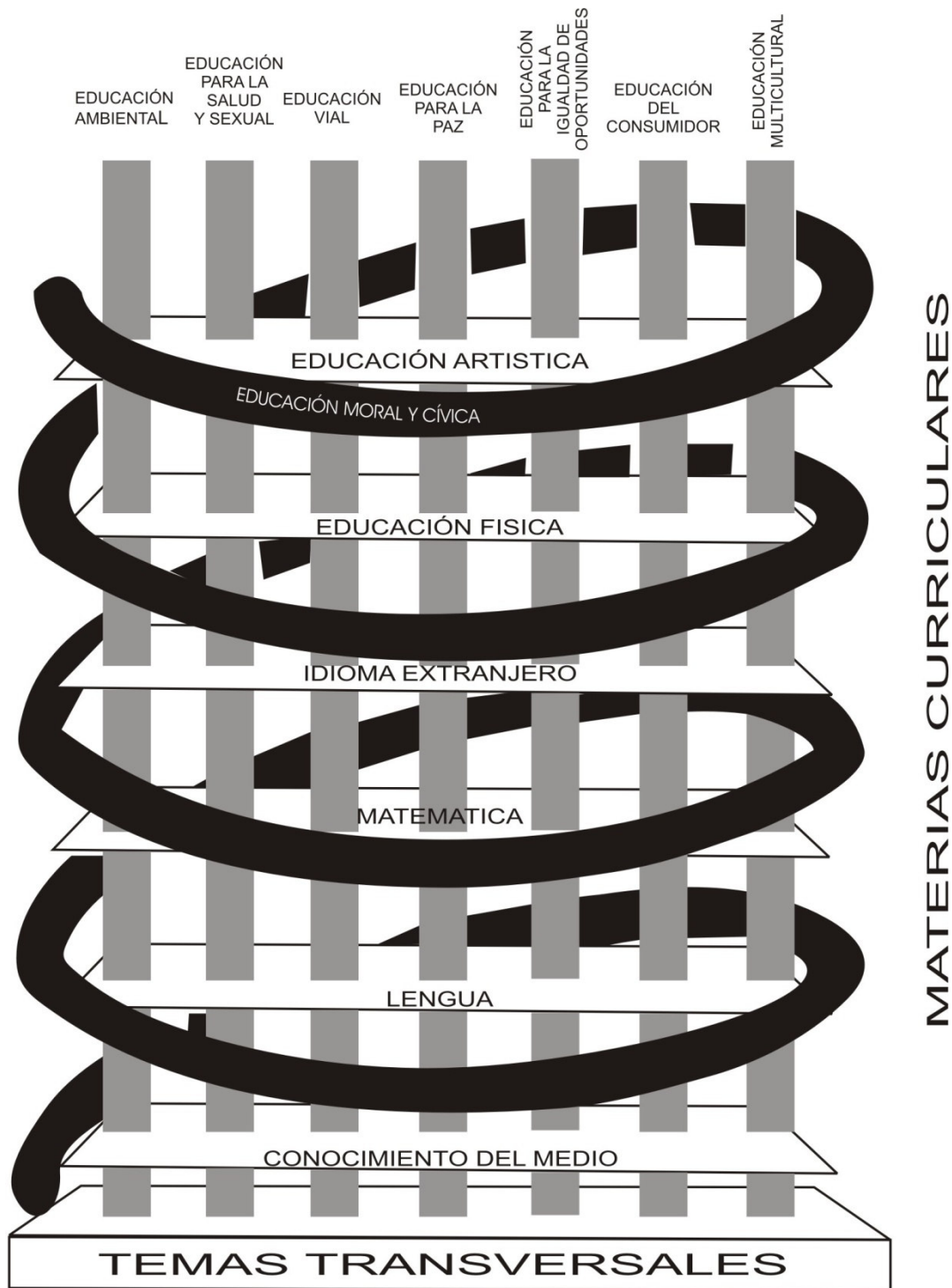


Figura 1: la dimensión social de los ejes transversales

En este sentido, las cuestiones que se pretenden incorporar no son algo añadido ni totalmente novedoso, sino que suponen básicamente poner la lupa en determinados aspectos “variar en definitiva el punto de mira, incorporar una nueva perspectiva” (DOLZ ROMERO, M.D. PÉREZ ESTEVE, P.: 1994,19). El hecho de ser contempladas desde un



punto de vista “transversal” conlleva el riesgo, que debería evitarse, de que aparezcan sutilmente difuminadas e imprecisas al entrelazarse con lo “longitudinal” de las áreas, pero su aportación resulta así fundamental, ya que la integración de ambas dimensiones conduce, entre otras cosas, “a un dialogo entre el pasado y el futuro, utilizando un lenguaje que necesariamente tendrá que ser el del presente” (MORENO, M., en BUSQUETS. D. y otros: 1993,13)



Esquema ilustrativo de la interpretación de los temas transversales y las materias curriculares. El entramado resultante de ambos ejes es el soporte a partir del cual es posible construir un proyecto curricular y una programación de contenidos coherentes y significativos. La educación moral y cívica es el tema transversal nuclear, que se inserta en todas las disciplinas e impregna todos los demás temas transversales

Figura 2: Los ejes transversales según Monserrat MORENO (1993,35)



Si no se comprende la verdadera esencia de los ejes transversales y se los aborda simplemente como nuevos contenidos o temas añadidos a los ya existentes, únicamente implicaran una sobrecarga de los programas y dificultaran la tarea docente sin que ello reporte ningún beneficio al alumnado, puesto que sólo supondrá tratar una nueva temática con viejos procedimientos, eliminando así todo el valor innovador que pueda tener esta rica y compleja propuesta.

Pero existe otra forma de enfocar la problemática inherente a los ejes transversales que no solo evite estos inconvenientes, sino que facilite la transformación de las áreas curriculares de acuerdo con las expectativas de los tiempos presentes y los adecue a las posibilidades de comprensión del alumnado. Esto será así, si los enfoques transversales que constituyen el centro de las actuales preocupaciones sociales, se convierten en ejes en torno a los cuales gira la programación de las áreas curriculares, las cuales se convertirán entonces en los instrumentos necesarios para la consecución de las finalidades deseadas: proporcionar una formación intelectual y ética, desarrollar determinadas capacidades o adquirir conocimientos, destrezas y actitudes útiles también fuera del ámbito escolar, todo lo cual con harta frecuencia no se consigue porque las disciplinas curriculares no han perdido el carácter de finalidad en sí mismas, heredado del espíritu que guiaba la ciencia clásica. Por el contrario, si contemplamos los contenidos de la enseñanza desde el punto de vista que nos ofrecen las materias transversales, es decir, como algo necesario para vivir en una sociedad como la nuestra, la disposición de cada una de las demás áreas cobrará un valor distinto y realmente eficaz, el de ayudarnos a adquirir objetivos de orden superior e imprescindibles para convivir en una comunidad desarrollada, responsable, autoconsciente e innovadora.

Por lo tanto, la correcta vinculación entre las materias transversales y los otros campos curriculares tiene especial relevancia, ya que otorga sentido a estos últimos y los hace aparecer como instrumentos culturales válidos para aproximar lo científico a lo cotidiano, de acuerdo, por ejemplo, con el esquema anteriormente citado de Fernando GONZÁLEZ LUCINI.



La transversalidad hace también referencia a la presencia de estas materias en ámbitos que exceden el estricto marco curricular para impregnar la totalidad de las actividades del centro: el Proyecto Educativo (PEC), el Reglamento de Régimen Interior, el Proyecto Curricular de Etapa (PCE), etc. “De hecho no vale nada “predicar” en las aulas ciertos valores y, en cambio , organizar el centro u ofrecer modelos de actuación, tanto por parte del profesorado como por los padres, que den un mensaje claramente contradictorio” (MEC: 1993,12).

3.4. La necesaria interrelación de las materias transversales entre sí

La sensibilidad que caracteriza los ejes transversales ha motivado que se establezcan las siguientes prioridades: *Educación moral y cívica, Educación para la salud, Educación sexual, Educación ambiental, Educación para la paz, Educación del consumidor, Educación vial y Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*. Sin embargo, la misma naturaleza de estas materias, que pretenden conectar en todo momento con la realidad social, aconseja que sean flexibles y abiertas a nuevas situaciones y necesidades.² “Si el conjunto del currículo debe ser revisado con cierta periodicidad por parte de la Administración, los temas transversales, por su carácter dinámico, necesitan más claramente esta revisión, que puede muy probablemente llevar a reformular la enseñanza de este ámbito” (MEC: 1993,13).

La conveniente diferenciación de estos ámbitos a efectos didácticos no oculta las fuertes relaciones existentes entre ellos, particularmente evidentes en algunos casos, por ejemplo: Educación Ambiental, Educación para la Salud y Educación del Consumidor (R. YUS engloba estos tres ejes en lo que denomina *para la calidad de vida*); Educación Sexual y Educación para la Igualdad de Oportunidades, etc. Entre ellos, la Educación Moral y Cívica se puede constituir en el paradigma en torno al cual se articula el resto, puesto que sus dimensiones engloban el conjunto de los rasgos básicos del modelo de persona que se pretende formar. “La dimensión moral promueve el juicio o postura ética

² Por ejemplo, las materias transversales definidas por los Gobiernos Vasco y Andaluz, varían ligeramente respecto a las propuestas por el MEC.



conscientemente asumida y acorde con unos valores democráticos, solidarios y participativos, y la cívica incide sobre estos mismos valores en el ámbito de la vida ciudadana” (MEC 1993,13).

En realidad, los hechos que se analizan en todos ellos son únicos o equivalentes y, frecuentemente, la visión desde una perspectiva enriquece la visión que se consigue desde la otra. Es más, dada la complejidad de las realidades que se abordan, incluso puede resultar difícil entender lo que se plantea en un campo sin considerar los aspectos que, teóricamente, son propios de otro. Además, el proceso didáctico es en gran medida común a todos los ejes. De modo que resultaría interesante que el docente conociera las actuaciones más oportunas y que las aplicara a cada ámbito con los matices precisos; y ello, también, porque se persigue que el alumnado adquiera un método de trabajo validamente aplicable en todos los casos.

Para que la transversalidad cumpla sus objetivos, todo el currículo ha de tender a la plasmación de dicha aspiración educativa, lo cual será posible únicamente si se integran los aspectos parciales en un plan de trabajo global propio del centro en su conjunto. Es decir, los ejes diferenciados se enriquecen cuando se abordan con un planteamiento integrador, que no excluye las peculiaridades de cada uno de ellos.

El abordaje interdisciplinar o multidisciplinar ha de conjugarse con el tratamiento matizado de los diferentes ejes, puesto que cada uno de ellos aporta en principio un mapa conceptual distinto y da relevancia a diferentes contenidos, por lo que permite el análisis plural de un problema concreto. Además, en cada contexto escolar y social, las situaciones problemáticas y la sensibilidad colectiva se dirigirán más directamente a unas cuestiones que a otras, lo cual ha de reflejarse necesariamente en las actuaciones de la comunidad escolar y en el contenido de los proyectos educativo y curricular. Así, el punto de partida y los procesos didácticos, normalmente, se referirán a ejes específicos, sin que ello haga olvidar que tal tratamiento se integre en un conjunto más complejo, que ponga de manifiesto las conexiones e interdependencia entre los distintos ejes transversales.