

CAPÍTULO IV: TEMAS TRASVERSALES

1.- Transversalidad curricular

2.- Enfoques erróneos

3.- Características de los temas transversales

4.- Relevancia educativa de los temas transversales

5.- Organización de la transversalidad

6.- Elementos del sistema didáctico

7.- Temas transversales y áreas curriculares

8.- Objetivos generales de etapa y temas transversales

1.- Transversalidad curricular

Como señalábamos en el bloque anterior, uno de los ámbitos de la transversalidad es precisamente el Curricular, opción que supondría la integración de la transversalidad disciplinar, la espacial y la temporal.

Partiendo del mencionado consenso de la Comunidad Escolar necesario para encaminar nuestra labor educativa hacia un Modelo de humanismo determinado, el proceso de concreción debe continuar hacia la acción fundamental que es la actividad del aula. Por eso hemos considerado que merece un espacio lo suficientemente amplio como para tratarlo por separado.

Pero no podemos perder de vista que son decisiones que deben seguir en la misma línea argumental, que dejan espacio a la libre iniciativa personal, pero que surgen de una labor conjunta y colegiada.

Nos preguntamos, por tanto en este apartado, la forma de concretar la transversalidad hasta la Programación de Aula. Quizá ya suficientemente justificada su importancia, ahora es el momento de acercarnos a la temática concreta con la que debemos enfrentarnos.

En todas las áreas han de trabajarse, al igual que los conceptuales y los procedimentales, los contenidos actitudinales, que necesitan traducirse en predisposiciones conductuales cada vez más autónomos y coherentes con los valores en los que se pretende educar a los alumnos y a las alumnas.

2.- Enfoques erróneos

Los enfoques que normalmente se hacen de la transversalidad suelen incurrir en dos errores de los que es preciso aclarar algunas cuestiones:

El primero de ellos hace referencia a la consideración de la transversalidad como contenidos separados o en paralelo al resto de las Áreas curriculares. No es sostenible una división o una separación entre el aprendizaje o saber científico y el ético. Ambos aspectos forman parte del desarrollo básico e integral de la personalidad como hemos tratado de mostrar en el resto de temas.

Los T.T. forman parte de las Áreas y los procesos de enseñanza-aprendizaje propuestos por cada una de ellas estaría incompleto si no se desarrollasen en el contexto de los T.T.

Una forma generalizada de funcionar consiste en elaborar los Proyectos curriculares sobre los Objetivos y los contenidos de las Áreas y cuando los han finalizado, tratar de responderse a la pregunta: ¿Cómo "meto" ahora las transversales? Lo cual se suele traducir en una labor de parcheo enfocada a cumplir las ordenanzas administrativas. No es raro, entonces que los aspectos que tratan de abordar las transversales queden relegados a la clase de Religión o Ética y al trabajo del tutor.

El segundo perjuicio que se suele sufrir tiene que ver con la conciencia de que la transversalidad está constituida por un conjunto de temas diferenciados e inconexos entre sí.

Lo importante no son tanto los temas, que en cada contexto pueden y deben variar, sino la formación de una personalidad profundamente humana, para lo cual los T.T. son el espíritu, el clima y el dinamismo humanizador que ha de caracterizar a la acción educativa escolar, más cierto si cabe cuando se trata de responder a una propuesta global. Lo cual responde a otro de los cuestionamientos comunes: ¿Hay que trabajar obligatoriamente todos los temas en todos los cursos? Pregunta que pone de manifiesto una vez más la falta de ese proyecto común y globalizador.

El conjunto de propuestas educativas, de materiales didácticos que pretenden abordar los T.T. constituyen un elenco de ámbitos y de realidades que se interrelacionan y que configuran una forma de ser o de vivir en sociedad. Una vez más insistimos, cobran especial relevancia cuando son proyectados en una acción coordinada y eficaz.

3.- Características de los temas transversales

Son definidos fundamentalmente por tres características: ∅ Hacen referencia a la realidad y a los problemas sociales. En ese sentido permiten y favorecen positivamente la aproximación de lo científico a lo cotidiano. ∅ A su vez, son contenidos relativos, fundamentalmente a valores y actitudes. El desarrollo de las capacidades necesarias para transformar y mejorar la propia realidad. ∅ Son contenidos que han de desarrollarse dentro de todas las áreas curriculares como parte de ellas, no como un parcheado final sino como parte consustancial de sus planteamientos.

— -4.- Relevancia educativa de los temas transversales

Como oportunidades de reconceptualizar el conocimiento vulgar y de las disciplinas, Yus Ramos señala una serie de razones por las que él considera la pertinencia de los temas propuestos por la LOGSE:

En primer lugar porque representan una preocupación por los problemas sociales. Las consecuencias del desarrollismo acelerado provocan efectos perversos en los entornos social y natural que nos rodea, lo cual conecta directamente con muchas de las vivencias, inquietudes e informaciones que percibe el alumnado.

En la medida en que la escuela necesita abrirse a la vida y fundamentar su acción en la realidad cotidiana, es imprescindible reconocer las estrechas relaciones entre el conocimiento vulgar y el escolar, de tal manera que la escuela puede romper ese divorcio. De esa forma las áreas se enriquecen y se hacen realmente significativas, posibilitando así una mejor comprensión, análisis y transformación de la realidad. Es la forma en que la escuela puede colaborar en la formación de ciudadanos críticos y constructivos en favor del desarrollo de los valores éticos fundamentales.

Suponen una apuesta por la educación en valores. La LOGSE propugna la actuación directa de la escuela en el desarrollo moral y prosocial del alumnado en todos los niveles no universitarios. En cuanto que la educación es una actividad inevitablemente moral, la LOGSE pretende operativizar la meta de la educación integral. Una perspectiva acorde con ese principio exigiría la adquisición significativa de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en razón dialógica.

Permiten adoptar una perspectiva social crítica en cuanto que representan los compromisos, hábitos y actitudes por los que aboga la parte más consciente y crítica de una sociedad que clama por un sistema basado en la paz, la igualdad de derechos y oportunidades, el respeto, la mejora del entorno, un modo de vida saludable, etc.. Es preciso ofrecer una educación que sirva para participar en la construcción de un futuro diferente permitiendo la consecución de un individuo autónomo, crítico y solidario con la humanidad y el planeta. Posiblemente estos temas estén latentes en muchos de los miembros del claustro. Con lo cual, el paso fundamental que nos quedaría por dar sería la explicitación del currículum oculto.

5.- Organización de la transversalidad

Remite a la problemática general de la organización de los contenidos. Para aproximarnos a la complejidad estructural conviene destacar aspectos relevantes tales como los siguientes:

Los temas transversales son contenidos educativos que se introducen una vez que, en el nivel de los DCBs, se decide una organización curricular centrada en áreas curriculares.

No tienen una ubicación precisa, ni en el espacio (Asignaturas) ni en el tiempo (ciclos o etapas determinadas).

Más que introducir contenidos, tratan de actuar como ejes organizadores de contenidos disciplinares, o bien de impregnar las áreas curriculares con aspectos de la vida social.

Su implementación supone algunas modificaciones en la estructura compartimentada por especialidades. ∅ Son temáticas que carecen de una epistemología propia, pero que se nutren del conocimiento científico, filosófico y moral de las disciplinas de una determinada cultura.

6.- Elementos del sistema didáctico

Las decisiones que supone poner en práctica las intenciones educativas no pueden tomarse de forma irreflexiva, siguiendo tal vez la inercia de una rutina, pues la enseñanza debe acomodarse a las características humanas y materiales de que dispone como punto de partida, y no al revés.

Los diferentes elementos que configuran el curriculum interactúan de forma sistemática, de tal manera que la fijación de unos y otros puede provocar efectos no reducibles a cada uno de los elementos.

Estos elementos son, según la clasificación de Gimeno Sacristán (1985), objetivos, contenidos, organización, relaciones de comunicación, recursos didácticos y evaluación. Una vez tomadas decisiones respecto a estos elementos, el profesorado las lleva a la práctica a través de una serie de actividades, agrupadas en lo que la LOGSE denomina Unidades Didácticas.

Objetivos: Son el referente esencial de todo el proceso didáctico, que suponen la concreción de las finalidades educativas, que indican la direccionalidad, entendidos más bien como una guía orientadora, suficientemente flexible y abierta.

Es evidente que tienen grados de cumplimiento. Pasa, por ejemplo, con los objetivos transversales, que se indican los mismos para todas las edades. El grado de alcance es lo que habrá que especificarse para cada ciclo y etapa educativa.

Contenidos: La escuela tradicional ha tratado de identificar contenidos con conocimientos, lo cual ha conducido a su vez a confundir contenidos con objetivos. Se han reducido también a la información verbal. Hoy en día se persiguen otros tipos de objetivos, de carácter actitudinal y procedimental. En el aula se producen mensajes no verbales. La visión amplia de los contenidos nos obliga a aceptar que contenido es todo aquello que se enseña, sea cognoscitivo, actitudinal, intencional o no pretendido, verbal o no verbal.

Es fundamental que éstos estén en función y al servicio de los objetivos y no al revés. Por lo tanto no está de más que les podamos relativizar un poco. El punto de referencia son las capacidades indicadas en los objetivos. Recursos didácticos: Podemos señalar ciertos criterios a la hora de seleccionar las herramientas, que una vez más han de estar orientadas a la consecución de los objetivos y ser vehículos de la cultura que tratamos de transmitir.

Hemos de atender a los mensajes implícitos, ya que la consideración de que los recursos son neutros se ha demostrado errónea. Si el medio es el mensaje, pueden portar mensajes ocultos que pueden contradecir los mensajes explícitos del aula. El caso más fácil puede ser el encontrarse con libros de texto con sesgos sexistas, etnográficos, racistas... que pueden pasar desapercibidos.

El desarrollo de capacidades: teniendo en cuenta que las personas aprenden por experiencia directa, icónica o simbólica, pueden ser una buena oportunidad educativa para el adiestramiento en la lectura de la imagen, por ejemplo.

Las nuevas tecnologías: Merece la pena plantearse cuál podría ser el uso más correcto para la consecución de unos fines más humanistas. Los recursos informáticos han de ser interactivos y susceptibles de permitir el trabajo crítico y creativo del alumno.

Las tecnologías históricas: Lejos de ser consideradas como un "pasado pintoresco", han de ser un referente cultural para comprender la situación en la que nos encontramos, compatibilizándolas con el desarrollo de la humanidad. Tampoco está de más tener en consideración la sabiduría tecnológica de otros pueblos, formando parte de la dimensión intercultural.

La diversidad de Recursos: más que considerar las "herramientas escolares" exclusivas de su ámbito, es importante presentar oportunidades para manejar una amplia diversidad de recursos.

Los recursos deben ser auténticas oportunidades para el desarrollo de capacidades, con los que el alumno debe familiarizarse para su utilización crítica.

Relaciones de comunicación: La educación, como complejo sistema de comunicación, ha sido predominantemente unidireccional, pero hemos de ir abriendo nuestra perspectiva hacia una comprensión más global, hacia relaciones de comunicación mucho más complejas:

Reconociendo un espectro más amplio de tipos de comunicación. Un posicionamiento más crítico, por parte de los alumnos, lo aprenden a través de la identificación de multiplicidad de emisores, medios y receptores.

Dado que la comunicación es biyectiva, se reconoce que el alumno muchas veces es emisor y el profesor receptor.

Los medios empleados son mensajes, muchas veces implícitos, acordes o contrarios con los explícitos.

La comunicación, como conjunto sistémico, tiene unos efectos educativos determinados. Uno de los efectos del "currículo oculto" es la incuestionabilidad de la ciencia, de la letra impresa, de la imagen del aula, basada en formas de comunicación unidireccional. Con un sistema de comunicación más complejo, en cambio se puede adoptar una actitud más crítica y constructiva frente a los mensajes.

Organización: Cualquier decisión que se adopte en cada uno de los elementos del sistema didáctico, tiene claras consecuencias organizativas, lo cual suele provocar que no se mueva un ápice la estructura. Esta estructura, sin embargo debería estar en función de los principios y finalidades educativas establecidos.

En ese sentido, la organización es uno de los componentes del currículo que más claramente revelan el hecho de que el ámbito educativo no se restringe al aula, sino que implica a todo el centro.

La relación de la organización con la comunicación pone de manifiesto un lenguaje simbólico implícito que hemos de saber controlar y mejorar en la dirección de las finalidades educativas.

En ese sentido es importante tener en cuenta:

La organización del aula: Una disposición de todos los alumnos mirando al encerado potencia una visión más acrítica de la realidad, e imposibilita bastante el trabajo cooperativo.

La organización del tiempo y del espacio también deben estar al servicio de las finalidades, por muy cómoda que sea la tendencia a ajustarse a una estructura en lugar de tener que crearla. Un cierto margen de flexibilidad posibilita una constante readaptación; para lo cual es necesario un espacio para la autonomía, que de momento está muy sujeta a regulaciones oficiales.

El ambiente del aula y del centro han de ser considerados como contenidos educativos, lo que implica la reflexión y el control sobre el currículum implícito y la creación de un clima coherente y sugerente para el desarrollo de las capacidades, las actitudes y los valores que se pretenden fomentar en la escuela. La concreción de todas estas dimensiones configurará un entorno explícito, fruto de la reflexión, que pueda hacer congruente un determinado programa de actuación con un medio físico cuyo fin es el de constituirse en facilitador potencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. La educación moral, quizá más que ninguna, requiere un clima apropiado y consecuente con los valores

que se pretende promover.

Para conseguir cierto clima en la clase que potencie una atmósfera de aceptación en la que se cultiven la confianza, la simpatía, el respeto, y la justicia, hay cinco aspectos que deben ser fruto de la reflexión:

La disposición del aula: que posibilite el debate, lo que facilita el contacto verbal y no verbal entre todos los miembros del grupo.

Facilitar las agrupaciones que ayuden a crear un sentimiento de confianza y aceptación. Por ejemplo, los grupos pequeños entrañan menos riesgos de apertura.

Proponer modelos de aceptación, para lo cual es indispensable crear una atmósfera que no juzgue, aceptando incondicionalmente a los alumnos, estimulando supensamiento.

Fomentar técnicas de escucha y comunicación: Haciendo el esfuerzo por escuchar "lo que se dice", no "lo que se quisiera oír".

Ayudar al alumnado a entrar en interacción, fomentando el conflicto cognitivo.

La evaluación: Como componente decisivo en el éxito de propuestas de este tipo, juega un papel fundamental. No puede seguir siendo clasificadora y jerarquizadora. Lo que más pronto aprenden los alumnos es que lo importante es el éxito o el fracaso en la acreditación final, cuando la evaluación debe ser entendida como el conjunto de estrategias destinadas a la recogida de información sobre los procesos y resultados de una actividad humana, como fundamento para la toma posterior de decisiones, convirtiéndose finalmente en un medio para saber si, en última instancia, se ha obtenido, o no, un determinado producto (que suelen ser los objetivos).

A la hora de definir "qué evaluar", se plantea la necesidad de abordar las enseñanzas transversales en toda su complejidad. Los contenidos actitudinales sólo pueden ser evaluados por vía inferencial; es decir, que tienen que ser deducidos a partir de determinados indicadores o comportamientos.

Aunque los objetivos actitudinales de las Transversales están muy presentes, en los decretos de currículo hay una escasez de criterios de evaluación, lo cual nos lleva a tener que crear nuestros propios criterios. Este tipo de evaluación tienen sus técnicas particulares que pueden acercarnos a una evaluación más global e integral: observación sistemática, escalas de observación, dilemas morales, control del clima escolar... (Alternativas en p.247) Actividades: Constituyen la concreción práctica de las decisiones que se han tomado en el sistema didáctico. Las posibilidades para esa concreción son ilimitadas, pudiéndose establecer una serie de criterios para su selección. La actividad didáctica será más adecuada si:
• Permite al alumnado tomar decisiones razonables respecto a cómo desarrollarla y ver las consecuencias de su elección.

Permite al alumno desempeñar un papel activo.

Les permite comprometerse en la investigación de las ideas, los problemas personales y sociales, etc..

Implica al alumnado con la realidad.

Puede ser cumplida por distintos niveles y por alumnos con intereses distintos.

Estimula a los alumnos a examinar ideas o a la aplicación de procesos intelectuales en nuevas situaciones.

Exige que los estudiantes examinen temas o aspectos en los que no se detiene un ciudadano normalmente.

Obliga a aceptar cierto riesgo de falta de éxito, fracaso o crítica.

Exige que los alumnos y las alumnas escriban de nuevo, revisen y perfeccionen sus esfuerzos

iniciales.

Compromete al alumnado en la aplicación y dominio de reglas significativas, normas o disciplinas, controlando lo hecho.

Da oportunidad a los alumnos de planificar con otros la tarea y de participar en su desarrollo y resultados.

Tiene la relación con los intereses del alumnado para que se comprometan de forma personal.

7.- Temas transversales y áreas curriculares

¿Cómo se logra y se concreta ese entramado desde el punto de vista didáctico? Lucini (1994) presenta dos caminos o procesos didácticos que son en sí mismos complementarios y que deben confluir en la programación, en el espacio y en el tiempo escolar. (Cuadro p.32)

En primer lugar, el proceso de aprendizaje deberá ser aquel que la problemática y la realidad social planteada por los Temas Transversales quede contextualizada dentro de los contenidos programados en todas y en cada una de las Áreas, especialmente en la perspectiva actitudinal. En este sentido, los objetivos y los contenidos de los T.T. impregnarán el curriculum en toda su totalidad y se harán presentes en las Programaciones de Área. Para ello es necesario buscar y desarrollar la relación o la conexión que pueda existir entre los Objetivos Generales de Etapa o de Ciclo y de Áreas, con los Objetivos educativos de cada uno de los T.T. (Cuadro p.33) Las Áreas quedan así redimensionadas y enriquecidas desde la realidad de los alumnos, adquiriendo un mayor nivel de significatividad, dejando de ser un "aparte", adquiriendo sentido como contenidos curriculares de forma global (Ejemplo en p.33)

El otro proceso es precisamente el inverso, aunque hayamos de considerarlo como complementarios. Se trata de acceder al conocimiento crítico, reflexivo y activo de la realidad, los problemas y los conflictos sociales (Aprender a vivir) a través de lo que los alumnos y las alumnas han aprendido en las Áreas. Es decir, a través de la aplicación y el ejercicio de las capacidades y de los conocimientos adquiridos en ellas en momentos claves del aprendizaje.

Las Áreas se hacen presentes de esta forma en el desarrollo de los T.T. y de la educación en valores como instrumentos, como medios y como estrategias para el aprendizaje en el "arte" y en el "reto" de vivir. Se trata de diseñar a lo largo de cada curso o ciclo una serie de propuestas o Proyectos de Trabajo complementarios, situados en momentos clave, en los que los alumnos abordarán un hecho de su vida cotidiana o de la realidad de la experiencia social utilizando para ello los aprendizajes básicos. Se transforman así esos aprendizajes en herramientas útiles para el análisis y la comprensión crítica de la realidad y para la adopción de valores, de actitudes y de comportamientos morales. (Esquema p.35) Es una forma, por otro lado, de reforzar el desarrollo de los T.T. Su organización podría girar en torno a diferentes enfoques:

En torno a un hecho o una realidad positiva que esté al alcance de los alumnos, perceptible por ellos, del medio socio-natural en el que se desarrolla su experiencia.

A partir del planteamiento directo de una actitud o una norma básica para la vida y la convivencia, de tal forma que puedan acceder a su reconocimiento e integración en su personalidad y su conducta.

A través del planteamiento directo de una situación problema cercana a la experiencia cotidiana de los alumnos y alumnas.

Planteando como elemento motivador del proceso una situación imaginativa o fantástica que conecte con el sentido más dinámico y más positivo de la esperanza y de la utopía.

No se puede cerrar el capítulo ya que la creatividad de cada uno de nosotros puede dar lugar a otras formas que se nos puedan ocurrir.

Esta forma contribuye de manera especial a clarificar el proceso de evaluación. A través de la aplicación práctica y el ejercicio se puede llegar a contrastar con claridad el grado de integración personal alcanzado, y si esta ha sido significativa.

Para que se pueda afrontar esta segunda vía de impregnación del curriculum hace falta la primera y para que la primera sea motivante y estimulante, es muy conveniente la segunda. De tal forma que una, la primera, aporte una visión crítica completada con la segunda y la segunda sirva como colofón del trabajo desarrollado en la primera.

8.- Objetivos generales de etapa y temas transversales

Fijados los objetivos y contenidos transversales (anexo con los objetivos y propuesta del EJE JPIC, redimensionados los anteriores), se hace necesaria la concreción de su diseño dentro de la tres Etapas Educativas de la Enseñanza Obligatoria.

El punto de partida de este diseño ha de ser el establecimiento de la relación o del entramado que pueda existir entre los objetivos de los T.T. y los Objetivos Generales de las Etapas Educativas. Se podría concretar de la con el siguiente interrogante: ¿En qué Objetivos Generales de Etapa, y dentro de ellos, en qué capacidades se hacen o se pueden hacer presentes los objetivos de los Temas Transversales?

En cuanto Objetivos Generales, son el elemento curricular primero y principal, del que deriva y hacia el que es preciso orientar la totalidad de los procesos de enseñanza aprendizaje. Se refieren a capacidades que se trabajan desde todas las Áreas e indican el nivel que se espera que alcancen los alumnos, como resultado de la intervención escolar al finalizar cada uno de los tramos educativos.

Implican necesariamente unos procesos graduales y coherentes de aprendizaje, lo cual justifica el trabajo de elaboración de los Proyecto Curriculares de Etapa como concreción por un lado del Currículo Oficial (En concreto de los Decretos de Enseñanzas Mínimas) y por otro de las opciones consensuadas del Proyecto Educativo de Centro elaborado por la Comunidad Educativa.

La gradualidad nos hace identificar los procesos de aprendizaje, lo que nos va a posibilitar, a su vez, constatar la presencia de la transversalidad en todos ellos. Se trata de buscar la coherencia y la interrelación dinámica e inseparable que existe entre las capacidades propuestas en los Objetivos Generales de Etapa y las que, específicamente, se concretan para cada uno de los Temas Transversales.

Es importante tener en cuenta que estos últimos están formulados genéricamente para todo el período

de la Enseñanza Obligatoria, lo cual significa que muchos de ellos deberán trabajarse en las tres Etapas Educativas. Se hace por tanto necesario definir qué aspectos o dimensiones de esos objetivos se trabajarán en cada Etapa.

Planteada la relación entre ambos tipos de Objetivos, se hace necesario analizar esta relación para detectar en qué medida dichos objetivos se complementan teniendo en cuenta la edad y el desarrollo psicológico (Para eso hemos expuesto las etapas del Desarrollo moral de Kolberg) Este análisis es una tarea que deberán realizar los profesores de cada Etapa dentro del proceso de elaboración de sus Proyectos Curriculares (ejemplificación de un objetivo en Lucini p. 54)

A partir del análisis que acabamos de realizar, se evidencian dos conclusiones esenciales respecto al concepto y al tratamiento de la transversalidad dentro del curriculum:

Lo que hacen los T.T. es concretar y redimensionar a los de Etapa, les da forma y contenido. No son un aparte, sino concreciones curriculares que surgen de la realidad cotidiana y de los problemas sociales y los llenan de significado. Por tanto, se puede afirmar que llenan de vida todo el curriculum, lo convierte en algo práctico y concreto y hace posible el "aprender a vivir"

Los T.T. no pueden ser considerados como propuestas o realidades educativas sueltas o independientes entre sí, sino que se funden y entroncan en un proyecto global, un proyecto ético o de humanización inspirado en valores y en actitudes comunes y universales, en los grandes valores y actitudes que configuran la experiencia y la convivencia democrática. Responde por tanto a una común sensibilidad ética de todo el profesorado, no es una cuestión reservada a los especialistas. La realización de Campañas aisladas significaría parchear la actividad escolar con ocasiones descontextualizadas.

La transversalidad requiere un esfuerzo, creativo e imaginativo de colaboración y diálogo entre las personas y las diversas instituciones que se ocupan socialmente de los temas relacionados con ella.

Publicado en Ciudad Redonda

www.ciudadredonda.org/articulo/capitulo-iv-temas-trasversales