

1.- LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE TRANSVERSALIDAD

1.1.- INTRODUCCIÓN. LA TRANSVERSALIDAD COMO PARADIGMA

La evolución del concepto transversalidad ha sido una evolución rápida, llegando a simbolizar lo novedoso del sistema educativo actual.

El término transversal hace referencia a la educación moral y cívica, para la salud, para la paz y la convivencia, para la igualdad de oportunidades entre los sexos, del consumidor, ambiental y vial. Sin embargo, la concepción de su término ha pasado por diferentes momentos con distintos significados, hasta llegar a lo que representa en estos momentos. Los diversos sectores del mundo educativo le han ido asignado diferentes enunciados intentando, de esta forma, llenar algunas de las lagunas que posee la LOGSE con respecto a este tema.

Transversal ha pasado de significar ciertos contenidos que deben considerarse en las diversas disciplinas escolares (higiene), a representar un conjunto de valores y actitudes que deben ser educados. Es símbolo de innovación, e incluso en ocasiones se utiliza como paradigma de la actual reforma educativa.

Por tanto, los temas transversales son contenidos curriculares que responden a las siguientes características:

- Reflejan una preocupación por los problemas sociales, representan situaciones problemáticas vividas actualmente en nuestras sociedades y que conectan fácilmente con las informaciones, las inquietudes y las vivencias de los propios alumnos.
- Conectan la escuela con la vida, con la realidad cotidiana. La educación escolar debe promover el cruce entre la cultura pública y la cultura experiencial de los alumnos. En la escuela, además, la de ser posible la síntesis entre las capacidades intelectuales de los alumnos y sus capacidades afectivas, sociales y éticas.
- Son una apuesta por la educación en valores, como uno de los ejes fundamentales de la educación integral. La importancia de la educación moral se ha convertido últimamente en un clamor frente al relativismo moral postmoderno, a la inhibición de los agentes tradicionales de socialización y a la emergencia de los agentes educativos informales.
- Permiten adoptar una perspectiva social crítica frente a los currículos tradicionales que dificultan las visiones globales e interrelacionadas de los problemas de la humanidad.

Entre estas situaciones problemáticas que se producen hoy en el ámbito social, las más significativas son las siguientes:

- ◊ El problema ambiental
- ◊ El problema de la violencia
- ◊ El problema del subdesarrollo
- ◊ El problema del consumismo
- ◊ El problema vial
- ◊ Los problemas en torno a la salud
- ◊ Los problemas relacionados con la desigualdad de sexos, de raza, clase social, etc.

Esta evolución refleja una doble dimensión:

- ◆ Por un lado, **metodológica**: ¿cómo considerar desde las áreas curriculares las materias transversales?
- ◆ Por otro lado, **la conceptual**, que hace referencia a una serie de valores y actitudes, y no desde determinadas materias, sino que englobe a toda la actividad escolar.

Durante la construcción de este concepto se han ido obviando barreras y superando dificultades que deben ser conocidas para la adecuada utilización del término.

1.2.- EVOLUCIÓN DE LA DIMENSIÓN METODOLÓGICA DEL CONCEPTO DE TRANSVERSALIDAD.

La polémica de incluir en la escuela temas como la educación para la paz o para la salud parte de la estrategia metodológica a seguir: como una asignatura más del currículum, con su horario, temario, calificaciones, etc.; o bien de manera dispersa entre el resto de las materias, y no aumentar el horario del alumnado. Esta segunda opción permitiría el hecho de que comience aemerger el concepto de transversalidad.

Existe cierta controversia pues en la forma de desarrollarlo curricularmente. Por tanto, se debe de partir del propio concepto de transversalidad para estudiar esta polémica, destacando tres etapas principales:

- ◆ La primera, en la que hay una ausencia del concepto.
- ◆ La segunda, en la que se observa la necesidad de un tratamiento continuado.
- ◆ La tercera, en la que se consideran desde los proyectos curriculares y educativos.

1.2.1.- La ausencia explícita del concepto de transversalidad.

El primer momento de esta evolución tuvo lugar cuando comenzaba a plasmarse la reforma del sistema educativo y aparecieron publicados los primeros borradores de contenidos. En ellos no se encontraba el término transversal, pero las diferentes áreas reflejaban bloques de conocimientos referidos a problemas medioambientales, de consumismo, de coeducación, de convivencia. De esta forma se recogían las peticiones de muchas instituciones (administraciones de sanidad y consumo, institutos de la mujer, etc.) y se tomaba en consideración el trabajo innovador de profesores y profesoras que desde tiempo atrás lo venían incluyendo en sus programaciones. Así, en unas asignaturas más que en otras, aparecieron enunciados de estas cuestiones, a veces como coletillas, y en otras ocasiones, como núcleo central.

Sin embargo, los planteamientos de estos temas continuaban realizándose igual que el resto de las materias: fuertes contenidos conceptuales de los que los alumnos se tenían que examinar. Significaban pues uno o varios temas que añadir en el ya recargado temario de las asignaturas.

En el modelo actual se sigue considerando estos temas como parte de otros, es decir, *cuando tocan*; en el tema 7 o ya sea el tema 26 de una asignatura, tratándolos como un capítulo más de la disciplina.

1.2.2.- Necesidad de una presencia y tratamiento continuado.

Este segundo momento puede ser situado en el propio proceso de evolución y maduración que han sufrido las propuestas curriculares, en el que los primitivos programas de contenidos se fueron desglosando en conceptos, procedimientos y actitudes. Al examinar con detenimiento los temas que preocupaban, se observó que su tratamiento no podía limitarse a acciones puntuales y desconexas, como por ejemplo realizar un examen para luego olvidarse y no preocuparse más. Era necesario afrontarlos con otra metodología, dedicarles mucho más tiempo y que estuvieran presentes a lo largo de toda la asignatura. Esta situación significó un paso adelante, pues estos temas se empezaron a tener presente durante todo curso.

No obstante, esta etapa también se ha entendido como una prolongación de cada uno de los temas de las asignaturas, ya que el profesorado busca en cada uno de ellos las aplicaciones que pueden tener en la educación para la salud, para la paz, etc. Al finalizar cada lección en la que se ha dividido el temario, se indagan en las posibles relaciones que existen con los temas transversales, y esto hace que en ocasiones estos temas se utilicen para cobijar cierta problemática social o personal.

Todo ello plantea un doble peligro:

- Por una parte, existe la posibilidad de que las unidades didácticas dejen de serlo al perder coherencia las cuestiones que tratan. El alumnado lo entendería como una parte añadida que extiende su materia de estudio.
- Por otra parte, este tratamiento divide cuestiones que son globales o interdisciplinarias, impidiendo su visión en conjunto. Contemplar la realidad desde la perspectiva de un área, aunque sus planteamientos sean amplios, siempre es difícil, pues posee una perspectiva concreta y no puede abarcar problemas vitales que se refieren a la vida real o cotidiana.

1.2.3.– Consideración desde los proyectos curriculares y educativos.

En este tercer momento los centros docentes comienzan la elaboración estos proyectos (objetivos, contenidos). Se evidencian así varias cuestiones:

- ◆ Gran parte de los contenidos de educación para la salud, ambiental, para el consumidor, etc., son comunes.
- ◆ Los objetivos educativos que se pretenden conseguir a través de las áreas se pueden lograr mediante las materias transversales.
- ◆ Una adecuada consideración de los temas transversales facilita la contextualización del resto de las áreas al proporcionar claves para su tratamiento, por lo que se puede decir que una u otras, áreas y transversales, se complementan en el espacio didáctico. Es en este momento cuando se puede hablar verdaderamente de transversalidad, porque se manifiestan los elementos que son comunes y complementarios en todas las materias.

El concepto transversal cobra importancia en la elaboración del proyecto curricular, pues empiezan a tratar a la transversalidad como un planteamiento serio, integrador, no repetitivo, contextualizador, de la problemática que las personas como individuos y como colectivo tenemos planteada en estos momentos.

Pero es en este momento cuando empiezan a surgir nuevos problemas: ¿de qué forma podemos utilizar los temas transversales? Para ellos se parte desde las dos acepciones o significados del concepto transversal: el de *CRUZAR* y el de *ENHEBRAR*.

Estas dos posibilidades de abordar la transversalidad dan lugar, en el primer caso, a la construcción de Líneas que crucen todas las disciplinas. Los contenidos de los temas transversales, conceptuales, procedimentales, y sobre todo actitudinales, están distribuidos en las diversas disciplinas, por lo que atraviesan o cruzan como líneas diagonales las verticales de las áreas de conocimiento, dando sentido a la primera acepción del término.

El segundo significado hace referencia al carácter globalizador del término, que le permite enhebrar o engarzar los diversos contenidos curriculares. De esta manera se construye el factor conductor del aprendizaje, estableciéndose las transversales como un área, o tantas áreas como transversales contemplemos.

Existe también una tercera posibilidad, los espacios de transversalidad, que reflejan punto de encuentro entre los dos enfoques anteriores: una organización vertical, disciplinaria, pero impregnada de transversalidad, en la que existan momentos de aprendizaje interdisciplinario para el desarrollo de ciertos temas presentados como unidades didácticas de problemas socioambientales que hay que investigar.

La condición para tratar adecuadamente las transversales reside en su consideración desde el proyecto curricular, desde la reflexión para que todas las materias contribuyan en la formación y educación del alumnado, desde la consideración de que las disciplinas no son compartimientos estancos, sino partes interrelacionadas de un todo en el que uno de los principales nexos son precisamente las transversales.

1.3.- EVOLUCIÓN DE LA DIMENSIÓN CONCEPTUAL DE LA TRANSVERSALIDAD.

La evolución de la dimensión conceptual de la transversalidad sigue un curso parejo al de la dimensión metodológica, y en él también podemos considerar tres etapas:

- ◆ Su consideración como contenidos conceptuales.
- ◆ Su consideración como materias actitudinales.
- ◆ La expresión de la dimensión conceptual, actitudinal y procedimental.

1.3.1.- Las transversales como contenidos conceptuales.

Anteriormente, los temas que actualmente llamamos transversales eran considerados fundamentalmente contenidos conceptuales, los cuales se trataban en la escuela desde hacía mucho tiempo, en algunos casos por ser prescriptivos (higiene, vacunas, contaminación); y en otros, por la profesionalidad del profesorado y su empuje innovador, que vio en ellos la necesidad social de incluirlos en el conocimiento escolar.

Ya Linville (1990) establecía que en los cursos de biología se deben incluir higiene, educación sexual, los efectos del alcohol, conservación del entorno

1.3.2.- Las transversales como cuestiones actitudinales.

En los primeros diseños curriculares que aparecieron no se mencionaba la cuestión de valores y actitudes y sólo se expresaban los objetivos que había que alcanzar. Es más adelante cuando existe un planteamiento de tales diseños, donde ya se empieza a hablar de actitudes individuales y colectivas, de valores individuales y colectivos, del respeto de derechos y libertades, de la tolerancia, etc.

El problema reside en que las áreas curriculares que definen estos temas no son suficientes para conseguir muchas de las cualidades del sistema educativo (afectivas, inserción social, etc.) que se disponen como objetivos. Temas como la educación para la paz, para la salud, la convivencia, etc.; debían estar presentes a lo largo de todo el currículum. Es por ello que la representación de transversal en estos momentos viene cargada de un fuerte carácter actitudinal y orientada hacia el aspecto comportamental.

Por tanto, en esta situación, las transversales se oponen a las áreas, a los conceptos de éstas; y se llega a decir que la verdadera innovación de la reforma se centra en el desarrollo de la transversalidad.

1.3.3.- La dimensión conceptual, actitudinal y procedimental.

En esta etapa se consideran a las transversales como cuestión que engloba a la primera y a la segunda etapa conjuntamente. ¿Acaso se pueden desarrollar actitudes, potenciar valores y modificar conductas sin un contenido conceptual o procedimental sobre el que trabajar? Existe una controversia planteada en la relación más o menos directa entre conocimientos y actitudes en la que se debate hasta qué punto es posible los conocimientos llegar a generar actitudes.

Los contenidos actitudinales no se pueden desligar de los conceptuales, ya que las actitudes no se generan en el vacío y sólo se pueden desarrollar ante determinados hechos, situaciones o fenómenos.

Las transversales potencian unos valores, fomentan unos comportamientos y desarrollan unos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que tratan de responder a necesidades sociales y personales. Son actitudinales y funcionales, pero no únicamente actitudinales, y deben ser adecuadamente elegidos, secuenciados, desarrollados y evaluados.

1.4.- DIFICULTADES PARA EL DESARROLLO DE LA TRANSVERSALIDAD.

Entre las dificultades que se oponen al desarrollo de las materias transversales de manera coherente al modelo expuesto se pueden mencionar las siguientes:

- **La fuerte inercia de la escuela para cambiar formas de comportamiento y escalas de valores:** la escuela es un reflejo de la sociedad y en su currículum oculto se plasman situaciones o acciones que son una concreción de las actitudes sociales más dominantes. Esto es difícil de erradicar si no se consigue la participación de otros colectivos (padres, asociaciones ciudadanas, instituciones municipales, etc.), en la acción educativa.
 - Esta inercia que se opone al cambio también se manifiesta en ciertos sectores del profesorado cuando, por ejemplo, afirman que su exclusiva tarea en la escuela consiste en enseñar ciertos contenidos conceptuales y no tienen por qué preocuparse de si sus alumnos se lavan bien o mal los dientes. Indican que son profesores /as de una determinada asignatura (matemáticas, literatura) y sólo están preparados para esto.
 - Desde un principio no ha habido formación inicial de los temas transversales en las carreras universitarias, pero muchos profesores que no han tenido ciertas materias en su carrera han sabido llenar sus lagunas y sus conocimientos de su formación; como por ejemplo un profesor de naturales que no tuvo química en su carrera y sin embargo ha sabido complementar su formación para impartirla en sus clases. ¿Por qué no hacerlo también con las transversales?
 - La preocupación de atender a las transversales desde las disciplinas no hace sino ampliar los horizontes de las propias disciplinas. Es un recurso para conseguir una mayor motivación de 1 alumnado y una forma de atender a los factores sociológicos en el desarrollo de un currículum.
 - **La incorporación de las materias transversales al currículum escolar dentro de la organización existente por asignaturas:** este problema presenta tres cuestiones fundamentales ante la problemática tarea que supone añadir las transversales a una estructura curricular ya consolidada.
 - ◆ Las transversales como **líneas** supondría conocer en qué momentos de las áreas se pueden desarrollar ciertos contenidos y tener presente de forma permanente una serie de actitudes, conductas y valores para desarrollar a través de los objetivos, actividades de aprendizaje, evaluación, relaciones interpersonales y currículum oculto que se va escribiendo.
 - ◆ Construir las transversales como auténticas **áreas** posee una dificultad mayor, pues significaba elaborar un proyecto curricular basado en el desarrollo de unidades didácticas de interés para las transversales, pero de manera que queden contemplados los contenidos de todas las áreas. Esto significaría cambiar la estructura académica, las asignaturas, los horarios y la organización didáctica para integrarlos en otros nuevos.
 - ◆ Como intermedio de las dos posibilidades surge los **espacios** de transversalidad, en los que se mantiene la estructura vertical disciplinar considerando a las transversales como líneas que se entrecruzan, y al mismo tiempo ofreciendo al alumnado la posibilidad de trabajar problemas alternativos de interés personal y social.
 - ◆ **La necesidad de concretar los contenidos de las materias transversales:** las diversas transversales poseen una entidad y características propias que las hacen acreedoras de una presentación algo mejor que la diseminación actual que poseen Debemos hacer un esfuerzo semejante la realizado con las áreas sino queremos que las transversales sean consideradas de segundo orden en importancia curricular.

La propuesta de un currículum de transversalidad no significa que deba ser contemplada como una nueva materia. Se trata de presentar unos contenidos, actitudes, procedimientos, etc.; que deben conocer los alumnos y alumnas a lo largo de su educación formal. La concreción de un currículum es la manera de asegurar a todos los niños y niñas la igualdad de oportunidades para acceder al conocimiento en un ámbito tan fundamental para su vida como es el que tratan las transversales.

- ◆ **La necesaria formación del profesorado en estos temas:** para llevar a cabo la educación par ala

salud, ambiental, etc.; es necesario que los profesores y profesoras tengan unas representaciones adecuadas acerca de estas cuestiones, y que les permita plantearse actividades didácticas con el enfoque necesario para que los estudiantes puedan realizar su propio aprendizaje y traducir en comportamientos lo que van aprendiendo. Es necesario que el profesorado posea una estrategia adecuada para abordar estos temas, así como poder plantear unos objetivos, unos contenidos, ya que de él depende el diseño curricular que hay que diseñar.

- ◆ La escasa tradición de trabajo en equipo, especialmente con padres y otras instituciones: esto no se demuestra solo en la falta de colaboración entre el profesorado, sino también en la dificultad de trabajar con padres y otras instituciones.

Es un hecho evidente que no sabemos compartir con otros colectivos problemas que no sólo son nuestros. Nos referimos a la priorización de objetivos, acciones comunitarias, creación de ambientes facilitadores de conductas y actitudes, consecución de recursos, participación de la sociedad en el medio escolar. Son insistentes las voces del mundo sanitario, técnicos reconsumo, medioambientales, etc.; que desean trabajar con el profesorado en su tarea educativa; sin embargo, no hay manera de plasmarla.

- ◆ La escasez de materiales curriculares: existe una gran profusión de materiales que desarrollan temas transversales con enfoques muy variados, editados a nivel autonómico o central, pero dada la escasa difusión que tienen, son difíciles de encontrar. La cantidad de ejemplares de cada edición es muy pequeña, con lo que no llega a todos los centros docentes y muchos menos al alumnado.
- ◆ El problema de la evaluación: la importancia de evaluar las actitudes reside en dos aspectos fundamentales. Por un lado, se les da la importancia que tienen al otorgarles el estatuto de poder ser evaluadas. Por otro lado, obliga al profesorado a un cambio en su metodología didáctica, realizando actividades de aprendizaje que le ofrezcan puntos reobservación en los que fijarse para poder realizar su cometido evaluador. Los problemas que se tienen a la hora de evaluar tienen solución, y se están aplicando las medidas necesarias para ello.

Es así como parece ser que el término transversal ha llegado a una situación estable que parece predecir su consolidación. Incluso ante la posibilidad de que se deje de utilizar el término de transversal, su significado y lo que ha supuesto para la escuela permanecerán mucho tiempo.