

# *Vida, fulgor y ¿muerte? de la transversalidad*

**Valentín Gavidia**

Dpto. Didáctica CC. Experimentales y Sociales  
Universitat de València

## **Resumen:**

La transversalidad ha tenido un balbuceante nacimiento y un fulgurante desarrollo, pero en la actualidad presenta síntomas de decadencia. De comenzar teniendo un significado de procedimiento y de organización de contenidos, ha venido a representar para la escuela el conjunto de valores, actitudes y comportamientos más importantes que deben ser educados, erigiéndose en símbolo de la innovación y de la apertura a la sociedad. Sin embargo, en estos momentos, ni siquiera es mencionada en la LOCE ni en los Decretos que comienzan a desarrollar la nueva ley. A estos tres momentos de su historia vamos dedicarles nuestra atención.

**Palabras clave:** Transversal, Actitud, Conducta, Currículo, Educación.

## **Abstract:**

Transversality has had a babbling birth and a bright development, but nowadays seems to present symptoms of decline in Spanish science curricula. Its initial meaning was related to the procedural dimension, afterwards became the expression of the ensemble of values, attitudes and behaviour to be enhanced by education, being the symbol of educational innovation. Presently is not even mentioned in the new law of education (LOCE). In this paper we analyze these three phases and the current perspectives.

**Key Words:** Transversality, Attitude, Behaviour, Curriculum, Education.  
(Fecha de recepción: junio, 2003, y de aceptación: septiembre, 2003).

*Aunque ya nada pueda devolver la hora  
del esplendor en la hierba,  
de la gloria en las flores,  
no hay que afligirse,  
porque siempre la belleza subsiste en el  
recuerdo.*

*William Wordsworth.*

### ***El nacimiento de la transversalidad o la educación en valores.***

Cuando utilizamos el término “transversal”, todos sabemos a qué nos referimos. Se trata de 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 del término ha pasado por diferentes momentos con distintos significados, hasta llegar a lo que en estos momentos representa.

La construcción del concepto se ha efectuado en poco tiempo, con aportaciones diversas que han ido añadiendo nuevos significados al término enriqueciendo la representación que hoy tenemos. Esta evolución ha tenido lugar en una doble dimensión. La primera ha sido metodológica y responde a la pregunta: ¿cómo tratar en la escuela las materias transversales? Las diversas tentativas de solución han facilitado el desarrollo de la segunda dimensión: la conceptual, ya que de significar unos meros enunciados, han llegado a servir de referencia a una serie de valores y actitudes; de buscar su ubicación en las materias curriculares, se ha pasado a propugnar que toda la actividad esco-

lar esté impregnada de estos enfoques axiológicos (Gavidia, 96).

La pregunta la podemos hacer por que tenemos asumido el papel educador de la escuela. La transmisión de la cultura, los valores y las destrezas necesarias para desenvolverse adecuadamente dentro de la sociedad, que antes quedaba librada a la intervención de la familia, de la Iglesia y del entorno social, hoy día también es una responsabilidad de la escuela, que debe tratar de desarrollar la creatividad y el espíritu innovador del alumnado para que puedan hacer frente a los problemas cotidianos que el entorno le presenta (Reyzábal y Sanz, 1995).

Hablamos de *Educación Obligatoria*, *Infantil*, *Primaria*, *Secundaria*, no de *Enseñanza Obligatoria*, porque hay diferencias entre *Enseñanza* y *Educación*. El ámbito de la educación es mucho más amplio y complejo que el de la enseñanza ya que contempla el desarrollo de todas las capacidades de la persona, incluidos los valores y las actitudes, se centra en la preparación para la vida y la supervivencia y admite ámbitos compartidos de responsabilidad con la escuela, esto es la familia, los medios, etc. (Yus, 1994). La educación es algo más que la enseñanza que se queda en una instrucción o transmisión de los contenidos académicos tradicionales en el ámbito escolar.

Como señala Victoria Camps (1993) “La función de la educación no es sólo instruir o transmitir conocimientos, sino integrar en una cultura que posee una lengua, unas tradiciones,

unas creencias, unas actitudes y unas formas de vida. Educar es formar el carácter en el sentido más extenso y total del término para que se cumpla el 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”.

Un individuo que sólo domina las habilidades técnicas y carece de la humanidad suficiente para saber situarse en la historia, para reflexionar sobre su vida personal y social y asumirla desde dentro con coraje, es un hombre-masa en palabras de Ortega, incapaz de diseñar proyectos de futuro.

Los valores forman parte de la esencia humana y, en consecuencia, el componente moral o axiológico de cada persona es merecedor de preocupación educativa, de la misma forma que lo son sus otras dimensiones -intelectual, física, expresiva, etc. Aranguren consideraba que la primera condición de la persona, por el hecho de serlo, por estar dotada de inteligencia y libertad, era su moralidad. Por ello la educación tiene un componente axiológico no solamente irrenunciable, sino que constituye la esencia misma de la educación, de tal manera que educar supone relacionarse con los valores (Cid, et al., 2001).

Estamos hablando, por lo tanto, del papel socializante de la escuela, de su función formadora de personas críticas, de preparación para la vida con capacidad para tomar decisiones y hacer frente a los problemas cotidianos. Pero ¿de

qué problemas hablamos? No deseamos abrumar al lector dando un listado de conflictos que sólo con imaginarlos produce sensación de agobio, basta con mirarse a sí mismo y escuchar los medios de comunicación para saber a qué nos referimos.

Pero quizás merezca la pena una breve reflexión sobre algunos de los problemas más acuciantes que, de alguna manera, están caracterizando la sociedad que estamos construyendo, cada vez más compleja y por tanto con mayor facilidad para la desorientación de los ciudadanos. No parece peor que antes puesto que vivimos más años y con mayor calidad de vida, pero sí inmersos en fuertes contradicciones y paradojas. Frente a la gran cantidad de información disponible tenemos dificultades para entender lo que ocurre. La ausencia de certezas absolutas, la defensa de los derechos humanos y la consolidación de la democracia y el pluralismo, se opone a la violencia, el fundamentalismo y el resurgimiento de formas de intolerancia que se creían superadas. Frente a la necesidad de relacionarnos en un contexto cada vez más heterogéneo se opone la presión homogeneizadora. La eliminación de las barreras espaciales en la comunicación se opone al riesgo cada vez más grave de aislamiento y exclusión social (Díaz-Aguado, 1996).

El constante aumento de los accidentes de tráfico ha hecho que el Consejo de Ministros apruebe el pasado 17 de Octubre un informe del Ministerio del Interior en el que se propone la inclu-

sión de la Educación Vial como asignatura de enseñanza obligatoria para los jóvenes de 12 a 16 años. Queremos advertir que un 28 % de los jóvenes de la ciudad de Valencia de estas edades nunca o casi nunca usa el casco cuando viaja en moto y la mayoría de este porcentaje lo considera una medida inútil e incómoda (Talavera, 2003).

Ante la problemática de la drogadicción, se ha señalado repetidas veces la conveniencia de una materia que desarrolle su prevención en la Escuela. De hecho, son varios los programas que se llevan a cabo, tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria, con personal de apoyo para el profesorado. Estas actuaciones parece que van dando su fruto, pues el número de adolescentes que se inician en el consumo del alcohol o en el tabaco es menor, a excepción de las chicas, sin embargo ha aumentado el número de los que permanecen e incluso incrementan su consumo.

Ni qué decir tiene la importancia de la Nutrición. "Somos lo que comemos" haciendo alusión a la continua renovación de todas nuestras moléculas por el alimento que ingerimos. Pero en el caso de los jóvenes de la ciudad de Valencia, el 16% nunca come legumbres ni hortalizas, el 5,5% nunca toma frutas ni verduras, y el 20% lo hace sólo una vez por semana, aunque la mayoría considera que sigue una dieta equilibrada. A esto hay que añadir el aumento de los trastornos de las conductas alimentarias, pues tanto la anorexia como la bulimia y la obesidad crecen.

Otros problemas sobre los que la OMS da la voz de alarma son: las afecciones cardiovasculares, causantes de más de la mitad de las muertes prematuras; la existencia de grupos marginales cada vez más numerosos compuestos por emigrantes, jóvenes, parados, etc., que apenas cuentan con recursos para sobrevivir; el aumento de la violencia contra los colectivos más débiles como la que se ejerce contra las mujeres o contra otros países degenerando en guerras; y el incremento de las enfermedades mentales, pues entre el 15 y el 20% de los adultos europeos sufren alguna de sus manifestaciones con el agravante de que en muy pocos casos reciben el tratamiento médico adecuado (IUHPE, 2000).

No podemos terminar sin señalar el crecimiento hiperbólico de la población (Eigen, M. 1999), así como el conjunto de problemas ambientales (Gil y Vilches, 2003) que han hecho señalar a diversos expertos que la sexta extinción de la vida sobre la Tierra ha comenzado impulsada por el propio ser humano (Lewin, 1997).

Todos estos problemas, vitales pues en ellos nos va la vida, constituyen los llamados temas transversales. Todos tienen una importante base actitudinal, sin dejar de lado la conceptual y procedimental, pero las actitudes y los valores que las sustentan son comunes a todos ellos, los mismos que sirven para trabajar las materias curriculares en el aula y los necesarios para formar personas moralmente autónomas, capaces

de pensar por sí mismas e integradas críticamente en la sociedad.

### ***El desarrollo de la transversalidad o la coherencia en las materias curriculares***

El primer momento en la evolución de la transversalidad tiene lugar cuando comienza a plasmarse la Reforma del sistema educativo del año 1990 y las materias curriculares contienen en sus programas epígrafes referidos a problemas medioambientales, de consumo, de prevención de conductas poco saludables, de coeducación, de convivencia, etc. Así, en la asignatura de Conocimiento del Medio/Ciencias Naturales se trata las personas y la salud, y temas referidos al medio ambiente; en Lenguaje se examina la comunicación interpersonal; en el área de la Educación Física la contribución al desarrollo locomotor y la salud, etc. De esta forma, se recogían las demandas de muchas instituciones (OMS, Administraciones de Sanidad y Consumo, Institutos de la Mujer, Asuntos Sociales, etc.), se cumplían los acuerdos del Consejo de Ministros de la Unión Europea, y se tomaban en consideración el trabajo innovador de profesores y profesoras que desde tiempo atrás lo venían incluyendo en sus programaciones (Institución Libre de Enseñanza, Movimientos de Renovación Pedagógica, Rosa Sensat, etc.).

En los primeros momentos de la LOGSE, el avance que pudo suponer

atender dichos temas en las aulas no fue lo significativo que se esperaba, ya que éstos eran asumidos por las propias disciplinas y considerados por el profesorado como parte de ellas. Los planteamientos de los temas transversales continuaban realizándose igual que el resto de las materias: fuertes contenidos conceptuales de las que los alumnos se tenían que examinar. A la postre, sólo significaba uno o varios temas más a añadir en el recargado temario de las asignaturas.

Sin embargo, al examinar con detenimiento los temas que nos preocupan, se observó que destacaba fuertemente su carácter funcional y actitudinal, por lo que un adecuado tratamiento de estos contenidos no podía limitarse a acciones puntuales y desconexas. Era necesario afrontarlos con otra metodología, dedicarles mucho más tiempo, trabajarlos desde distintos ángulos y hacerlo de forma continuada.

Esta circunstancia significó un paso adelante. Frente al hecho de contemplarlos únicamente en situaciones concretas como ocurría en la primera etapa, se pasó a tenerlos presentes durante todo el curso, pues el proceso de desarrollar actitudes requiere un ritmo diferente al de aprender conceptos.

El peligro de este momento consistió en una prolongación de los temas que componen los programas de las asignaturas, ya que el profesorado buscaba en cada uno de ellos las aplicaciones que pudieran tener en la Educación para la Salud, Ambiental, del Consumidor, para la Paz y la Convivencia, etc. Al

finalizar cada lección del temario indagaba las posibles relaciones que pudieran tener con los temas transversales, trayéndolos muchas veces a colación de manera forzada y “por los pelos”.

El riesgo de esta postura es doble. Por una parte, que las Unidades didácticas dejen de ser unidades al perder coherencia las cuestiones que la componen, lo que puede traer como consecuencia que el alumnado sienta estos planteamientos como un “añadido” que prolonga su materia de estudio. El otro peligro radica en que este tratamiento parcela cuestiones que son globales e interdisciplinarias impidiendo una visión de conjunto. Contemplar la realidad únicamente desde la perspectiva de un área, aunque sus planteamientos sean amplios, es parcial y con una orientación concreta, por lo que difícilmente puede abarcar problemas “vitales” que se refieren a la vida real y cotidiana.

Un estudio pormenorizado de los temas transversales evidencia varias cuestiones: a) gran parte de los contenidos de la Educación para la Salud, de la Ambiental, del Consumidor, para la Paz y la Convivencia, etc. son comunes. b) existe solapamiento entre objetivos y contenidos de los transversales con algunos de las áreas curriculares, lo que permite su tratamiento conjunto. c) la adecuada consideración de los transversales facilita la necesaria contextualización de las materias curriculares al proporcionar claves para su tratamiento, por lo que se puede decir que unas y otras, áreas y transver-

sales, se complementan en el espacio didáctico. Es en este marco de trabajo y entendimiento, desde donde podemos hablar de transversalidad porque se manifiestan los elementos que son comunes y complementarios en todas las materias.

El concepto de transversal cobra su verdadero sentido en este análisis. Ya no se trata de la consideración puntual y aislada de problemas de salud en un tema determinado, de cuestiones ambientales en otra lección, o de conflictos sobre sexualidad en el estudio del aparato reproductor. Tampoco se trata de la búsqueda afanosa de cualquier resquicio para sacar a colación cuestiones socio-ambientales, desdibujando el argumento del tema curricular que se está llevando a cabo. La transversalidad consiste en un planteamiento serio, integrador, no repetitivo, contextualizador, de la problemática que las personas como individuos y como colectivo tenemos planteados en estos momentos.

Si los temas transversales son tratados como nuevos contenidos a añadir a los ya existentes, únicamente cumplen la función de sobrecargar los programas y hacen más difícil la tarea del profesorado (Moreno, 1993). La vinculación entre las materias transversales y los contenidos curriculares da sentido a estos últimos y los hace aparecer como instrumentos culturales valiosos para aproximar lo científico a lo cotidiano.

Terminar con el posible divorcio entre transversales y materias curri-

culares significa tratarlas al unísono de forma que se potencien mutuamente. Ello implica una nueva forma de ver ambas materias. Los conceptos que desarrollan las transversales no necesitan aparecer en todas los temas ni en todas las asignaturas pues existen algunas más cercanas que otras a estas problemáticas. Así, los temas de Educación para la Salud se tratan más directamente en Biología y en Educación Física que en Matemáticas o en Física. Sin embargo, sí deben aparecer siempre los contenidos actitudinales: el respeto hacia los demás, la solidaridad, el gusto por el trabajo bien hecho, la tolerancia, el espíritu crítico, la capacidad de tomar decisiones, el desarrollo de los recursos personales, etc.

De esta forma, el profesorado de Matemáticas, Física, Lengua o cualquier otra materia debe saber que desarrolla la transversalidad cuando potencia el trabajo de grupo, cuando es respetuoso con su alumnado, cuando trabaja la literatura fantástica o la geometría espacial para desarrollar la imaginación, cuando se plantean problemas para que exploren hipótesis y busquen soluciones, etc.

Debemos dirigir ahora nuestra mirada hacia los dos componentes de este binomio, las asignaturas curriculares por un lado y las transversales por otro. Nuestra atención hacia las asignaturas es para decir que un planteamiento disciplinar no quiere decir un enfoque exclusivo hacia los contenidos conceptuales, olvidándose de los procedimientos, de las actitudes

y los valores. Al contrario, un adecuado enfoque disciplinar debe establecer relaciones con la sociedad y abordar temas que, colindantes con otras áreas, ofrezcan al alumnado una visión nueva, diferente y actual de la ciencia, que amplíe sus horizontes y su visión de la realidad, que presente los problemas y las soluciones adoptadas. Al mismo tiempo, debe contemplar de forma muy relevante los procedimientos con los que trabajan las disciplinas, procurando el desarrollo de actitudes positivas hacia la temática de estudio. Para que el aprendizaje no sea memorístico sino funcional y significativo, el estudiante debe saber por qué merece la pena realizar el esfuerzo de su estudio, para qué le va a servir y de qué manera se beneficia con su conocimiento. Atender a estos planteamientos actitudinales significa un cambio metodológico en el aula y una presentación del contenido de estudio basándose en los intereses del alumnado, que en estas edades son muchas, y de las necesidades de la sociedad de la que forma parte.

Si nos fijamos ahora en los temas transversales observamos que existen ciertas cuestiones relacionadas con la vida diaria, con los derechos humanos, las relaciones personales, el desarrollo de su afectividad, la paz, las relaciones sociales, la discriminación sexual, racial, etc., que requieren una gran atención y que son de difícil adscripción a una única área o disciplina por su fuerte carga actitudinal y axiológica.

El problema que cabe plantearse es el siguiente: ¿Cómo se puede generar

actitudes? ¿Cómo se puede modificar conductas? Si los conocimientos sobre los temas transversales no se ponen en práctica y se convierten en hábitos, los esfuerzos educativos realizados no tienen eficacia. En Educación para la Salud decimos que “estamos sanos por lo hacemos no por lo que sabemos”. Es evidente que sin una base conceptual no se generan las actitudes, y sin las actitudes apropiadas no hay una modificación de las conductas, pero ¿es esto suficiente?

Las actitudes son adquiridas como resultado de las experiencias personales, pero son estructuras bastante estables por lo que son difíciles de modificar. Aunque poseen una dimensión afectiva no son originadas desde la irracionalidad, sino que son aprendidas a partir de las experiencias que se tienen como resultado de las relaciones con uno mismo, con los otros y con la sociedad. Fundamentalmente se adquieren a través de la observación y de la vivencia, mediante la experiencia directa del individuo con el objeto de la actitud (Gavidia y Rodes, 1999).

En cuanto a las conductas, una posible modificación sólo será probable si se obtiene primero un cambio en las actitudes y en los valores del individuo. Pero debemos saber que una vez hemos conseguido el cambio de las actitudes no podemos esperar un inmediato cambio en la conducta. Para obtener este segundo cambio es necesario contar con factores que faciliten y que refuercen el comportamiento (Green y Kreutter, 1991). Se trata de factores personales

(aptitudes) y ambientales que permitan a la persona realizar la conducta que desea y contribuir a su mantenimiento o cesación. Son beneficios sociales, personales o materiales que se obtienen a través de un determinado comportamiento.

No podemos actuar únicamente sobre las personas para que éstas cambien su comportamiento, pues poseen la libertad no hacerlo o no, dependerá si lo desean o no les resulta beneficioso. Nos debe preocupar también la presión ambiental que se ejerce hacia el mantenimiento de unas determinadas pautas de conductas y las dificultades que se presentan para su modificación.

La solución de la problemática social no es posible tan sólo con la intervención educativa sino que es necesaria la intervención desde instituciones y organizaciones con capacidad educativa. Pero la escuela también debe contribuir a crear estados de opinión y a procurar ambientes más humanos y saludables. La respuesta puede seguir las orientaciones de las Escuelas Promotoras de Salud en las que se considera al alumno como agente activo modificador de su entorno. Las acciones a llevar a cabo sobre su medio ambiente más próximo es una intervención educativa eficaz para generar actitudes, al tiempo que se ofrecen facilidades para desarrollar las conductas necesarias para vivir y sobrevivir en una sociedad compleja y cambiante como la nuestra.

## ***¿Dificultades o desideologización de la escuela?***

El desarrollo de la transversalidad en la Educación, especialmente en la Secundaria, tiene unas dificultades que son admitidas por todos los implicados. A título de ejemplo podemos señalar (Gavidia, 1996):

**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, hechos o acciones que son una concreción de las actitudes sociales más dominantes. Esto es difícil de erradicar sino se consigue la participación de otros colectivos (padres, asociaciones ciudadanas, instituciones municipales, etc.) en la acción educativa.

Esta inercia también se manifiesta en ciertos sectores del profesorado que afirman que su tarea en la escuela consiste en enseñar determinados contenidos, Matemáticas, Francés, Lengua, etc., de los que son especialistas y para los que se encuentran preparados. No se trata de que los docentes nieguen la función socializadora de la escuela, pero no siempre aceptan que su responsabilidad vaya más allá de lo que significa su materia (Cuesta, 1996).

**La incorporación de las materias transversales al currículum escolar dentro de la organización por asignaturas.** Decidir el tipo de transversalidad que se desea abriéndose un hueco en una estructura ya

consolidada como son las materias curriculares no es tarea fácil.

Decantarse por **líneas** que atraviesan los contenidos de las asignaturas significa utilizar las transversales como un filtro para otorgar nuevas dimensiones a los temas de estudio, conocer en qué momentos se pueden desarrollar ciertos contenidos y tener presente de forma permanente una serie de actitudes, conductas y valores a desarrollar a través de los objetivos, actividades de aprendizaje, evaluación y currículum oculto que se va escribiendo en el aula. La siguiente opción, situar las transversales como **áreas** en lugar de las disciplinas tradicionales, posee un grado de dificultad mayor pues significa elaborar un Proyecto Curricular que incorpore los contenidos de todas las asignaturas en los temas transversales. Esto significa cambiar la estructura académica y la organización didáctica de los conocimientos escolares (Moreno, 1993). Opción intermedia de estas dos posibilidades son los **espacios de transversalidad**, en los que se mantiene la estructura disciplinar con las transversales que se entrecruzan, y al mismo tiempo se ofrece al alumnado, en determinados momentos (día del árbol, semana cultural, etc.), la posibilidad de trabajar e investigar problemas alternativos de interés personal y social.

**La concreción de contenidos de las materias transversales.** Es un esfuerzo añadido concretar los contenidos de las transversales, pero sólo así podemos saber de qué estamos hablan-

do cuando intentamos que “impregnen” las actividades escolares. No basta con decir que los contenidos de las transversales ya están contemplados en las áreas de conocimiento, desgranados a lo largo y ancho de las asignaturas. Las diversas transversales poseen una entidad y características propias que las hacen acreedoras de una presentación algo mejor que la diseminación actual. Con las transversales debemos hacer un esfuerzo semejante al realizado con las asignaturas si no queremos que sean consideradas de segundo orden en importancia curricular.

La propuesta de un currículo de transversalidad no significa que sea contemplada como una nueva materia. Se trata de presentar unos contenidos, actitudes, procedimientos, hechos, conceptos, etc., que deben conocer los alumnos y alumnas a lo largo de su educación formal. Es la manera de asegurar a todos los estudiantes la igualdad de oportunidades para acceder al conocimiento en un ámbito tan fundamental para su vida como el que tratan las transversales.

**La formación del profesorado en estos temas.** Para llevar a cabo la educación para la salud, ambiental, coeducativa, moral, para la paz, etc., se requiere la sensibilidad y preparación necesarias para conocer los principales problemas que afectan a la sociedad en general y al alumnado en particular referidos a estos temas. Es necesario que el profesorado posea las representaciones mentales adecuadas sobre estas cuestiones, que les permita plantearse

actividades didácticas con el enfoque necesario -no exento de complejidad- para que los estudiantes puedan realizar su propio aprendizaje y traducir en comportamientos los conocimientos que van construyendo.

Es mucho lo que se le pide al profesorado, pero es necesario que posea los conocimientos mínimos suficientes y las estrategias metodológicas apropiadas para abordar estos temas y definir los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación. Esto va a condicionar la decisión sobre qué cosas con respecto a la salud, al consumo, a los problemas ambientales, a la sexualidad, etc., enseñar, cuándo y cómo enseñarlas, y cómo utilizar este “filtro” con el que analizar todas las actuaciones que se lleven a cabo en la escuela.

**La escasa tradición del trabajo en equipo, especialmente con padres y otras instituciones.** Es un hecho la dificultad que poseemos para compartir con otros colectivos problemas educativos. Nos referimos a la priorización de objetivos, realización de acciones comunitarias, creación de ambientes facilitadores de ciertas conductas, formación continua de padres y profesores, consecución de recursos educativos, en suma, participación de la sociedad en la escuela y de la escuela en su entorno. Son insistentes las voces del mundo sanitario, de los técnicos de consumo, de los agentes medioambientales, de las ONGs, etc. que desean colaborar con el profesorado en su tarea educativa y debemos atenderlas puesto

que la escuela no es el único ámbito de la educación.

**La escasez de materiales curriculares.** El mundo editorial todavía no ha considerado de interés ofrecer textos para el desarrollo de las transversales en las aulas. Existe cierta bibliografía dirigida al profesorado, pero no los necesarios manuales para el alumnado. El papel de las editoriales está siendo sustituido por las diferentes administraciones que vienen editando trabajos en los que se contemplan estos contenidos.

Así pues, la situación actual es la siguiente: Existen materiales que desarrollan temas transversales con enfoques muy variados, editados a nivel autonómico o central, pero por su escasa difusión son difíciles de encontrar, no alcanzan a todos los centros docentes y mucho menos al alumnado, y a los que llegan no se les presta la atención que merecen quedando en alguna estantería como registro fósil del interés que tuvo el administrador de turno.

**El problema de la evaluación.** Los temas transversales siempre han tenido una cierta consideración en la escuela. La situación novedosa reside en la elevación de su "estatus" ya que sus contenidos han de ser seleccionados, secuenciados y evaluados. Es difícil seleccionar contenidos, pero más difícil resulta evaluarlos, especialmente si se trata de aspectos actitudinales y comportamentales. La importancia de evaluar las actitudes reside en que obliga al profesorado a un cambio en su

metodología didáctica, ya que necesita realizar actividades de aprendizaje que le ofrezcan puntos de observación en los que fijarse para poder realizar su cometido evaluador.

El conjunto de todas estas dificultades podría dar lugar a pensar en la imposibilidad de desarrollar la transversalidad. No debe ser el caso ya que estos problemas tienen solución. Basta dedicar tiempo y esfuerzo por parte de todos, la administración ofreciendo recursos educativos y formación, el profesorado admitiendo y participando en la labor educativa, y las instituciones sociales colaborando en la educación de la población en general y del alumnado en particular. Políticos, medios de comunicación, organizaciones lúdico-culturales-recreativas, la escuela, todos poseemos una responsabilidad de la que no podemos hacer dejación, cada cual a su nivel, sobre la educación de los jóvenes y de la cultura que expresa nuestra sociedad.

Pero... ¿Cuál es la situación actual de la transversalidad en el marco de la actual Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 23 de Diciembre de 2002 y de los Decretos posteriores que comienzan su desarrollo?

La situación parece un tanto confusa ya que el concepto de transversal no aparece en las diferentes normativas, sin embargo determinados objetivos y contenidos atribuidos a la transversalidad vienen desglosados en los objetivos de la Educación y en los contenidos de las diversas asignaturas curriculares.

Estudiemos con detenimiento estas circunstancias.

1. El Real Decreto 937/2001 de 3 de Agosto de 2001 del Ministerio de Cultura, Educación y Deporte, momentos antes de que apareciera la nueva ley de Educación modificando anteriores decretos, señala que los proyectos curriculares incluirán únicamente los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación. Con ello rectifica la normativa existente que marcaba que los Centros docentes debían completar y desarrollar el currículo mediante una programación didáctica en la que se contemplara los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación, la metodología didáctica, la *integración de los temas transversales* y las medidas de atención a la diversidad del alumnado. Así, los temas transversales desaparecen de las programaciones.
2. Los Decretos que desarrollaban la LOGSE y concretaban los currículos de la Educación Obligatoria y del Bachillerato señalaban el significado de la transversalidad y enumeraban que estos temas son: 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. Los Decretos que desarrollan la LOCE no mencionan el concepto de transversalidad sino es para aplicarlo al método científico que,

además de dedicarle las primeras lecciones de diversas asignaturas (Biología, Física, Química), específica concretamente que debe ser un referente obligado en cada uno de los temas. La transversalidad deja de tener identidad.

3. Algunos de los contenidos de los hasta ahora considerados temas transversales se pueden encontrar en los programas de las asignaturas curriculares. Así, a título de ejemplo leemos en Biología y Geología de tercer curso de la ESO “El ser humano y la salud”, “Prevención de las enfermedades provocadas por la malnutrición”, “Hábitos saludables y enfermedades más frecuentes” relacionadas con el aparato digestivo, circulatorio, excretor, etc., así como “hábitos saludables de higiene sexual, enfermedades de transmisión sexual y métodos anticonceptivos”. En el cuarto curso de la misma asignatura encontramos: “Cambios producidos por el hombre en los ecosistemas, impactos ambientales y su prevención”. En Física y Química observamos contenidos como “La química y el medio ambiente: efecto invernadero, lluvia ácida, destrucción de la capa de ozono, contaminación de aguas y tierras, etc.”, “La electricidad en casa”, etc.

Enunciados de este tipo podrían tranquilizarnos ya que responden a una actualización de los programas relacionándolos con la problemática personal

y social existente: enfermedades conductuales, conflictos sociales, dificultades ambientales, etc. Sin embargo, no aparecen contenidos de tipo actitudinal. Nuestro temor tiene justificación al leer los criterios de evaluación que orientan la labor del profesorado, pues todos se dirigen a comprobar el grado de alcance de objetivos conceptuales y procedimentales del alumnado, nunca se atiende a los aspectos más axiológicos como son las actitudes, valores o conductas. Así, entre estos criterios de evaluación podemos leer: “Explicar los procesos fundamentales de la digestión y justificar, a partir de ellos, los hábitos alimenticios saludables” o “Conocer los métodos de control de la reproducción y los métodos de prevención de las enfermedades de transmisión sexual” o “Analizar algunas actuaciones humanas sobre diferentes ecosistemas y exponer las actuaciones individuales, colectivas y administrativas para evitar el deterioro del medio ambiente”, etc.

Conocer, valorar, analizar, explicar... es importante, pero ¿es suficiente? Sabemos que la información y el conocimiento es el primer paso para la adquisición de actitudes, pero se requiere una metodología adecuada para tratar de llegar a ellas (Yus, 1993). De la misma forma, es necesario una base actitudinal para tratar de adquirir comportamientos o modificar hábitos, aunque no sea suficiente con ella. Actitudes y conductas deben estar presentes en los contenidos de aprendizaje para diseñar las actividades de enseñanza apropiadas para su trata-

miento en la escuela. En Educación para la Salud se dice “estamos sanos por lo que hacemos, no por lo que sabemos”, esto es, el fin último se encuentra en la adopción de conductas libremente adoptadas y adecuadamente informadas. Las actitudes y las conductas se aprenden, por lo tanto se pueden enseñar, y a este objetivo principal de la educación se le rebajado su “estatus” al desaparecer del currículo la idea de la transversalidad.

Actitudes y conductas requieren un tratamiento distinto de lo meramente conceptual y una acción educativa más prolongada e insistente en el tiempo. No son temas que comiencen y terminen en una única lección, sino que requieren distintos puntos de vista, los enfoques que se dan desde otros temas, las diferentes orientaciones que pueden ofrecen el conjunto de asignaturas y el colectivo del profesorado. Son objetivos de la educación de tal importancia que, a nuestro parecer, debieran tener un trato más específico y diferenciador que el que se observa en la normativa que regula la actual LOCE.

¿Por qué desaparecen los transversales de la normativa curricular? ¿Se ha decidido solucionar los problemas que comporta su tratamiento anulándolos? ¿Se han escuchado las voces de ciertos sectores del profesorado que invitaban a su supresión ante las dificultades de su consideración didáctica? ¿Se ha pensado que enunciando los objetivos educativos del currículo obligatorio no es necesario concretar contenidos que los desarrollen? ¿Quizás el pensamien-

to único implica la “objetividad” de la enseñanza y el eclipse de los valores y de la crítica social? ¿Será que la escuela hace dejación de la enseñanza de actitudes y conductas? No podemos, ni debemos, hacer un juicio de intenciones que desconocemos, pero la situación actual de la transversalidad es la expuesta y señala un claro retroceso por no decir anulación.

### ***Conclusión***

Los temas transversales no son temas que estén de moda pero sí de actualidad (Palos, 2000). Se centran en el para qué, el qué y el cómo de la educación. Se presentan en los centros docentes en forma de problemas o conflictos de actualidad, y en forma de actitudes, comportamientos y valores especialmente de los alumnos, pero también del resto de colectivos implicados. La solución de esta problemática social y personal no es posible tan sólo con la intervención educativa, sino que es necesaria la intervención de instituciones y organizaciones con capacidad educativa.

Los objetivos de las transversales se refieren a la construcción de conocimientos sobre contenidos de tipo actitudinal y de valores, de tipo procedimental que indican la forma de hacerlo, y los de tipo conceptual que sirven de base para un cambio de actitudes, valores y conductas.

A la escuela se le pide que intervenga para prevenir o solucionar las proble-

máticas sociales que genera el modelo actual de desarrollo social y económico. Los ejes transversales vienen determinados por estas situaciones de relevancia social, que globalizan el análisis de la sociedad y del curriculum, desde una dimensión y reinterpretación ética. El objetivo de educar es, entre otras cosas, contribuir en la construcción de un sistema de valores referentes necesarios para una convivencia en nuestro planeta y para un modelo de desarrollo.

Pero los temas transversales también sirven para dar nuevos enfoques a las propias asignaturas curriculares, presentándolas más cercanas al alumnado, contextualizándolas en problemáticas actuales sentidas por el alumnado, mostrando su interés de aprendizaje y su utilidad, utilizando sus avatares históricos para ofrecerla como construcciones humanas no dogmáticas que han tratado de responder a las necesidades sociales de determinados momentos. Sirven para ofrecer un conocimiento no parcelado en asignaturas, suscitando la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo del profesorado.

El aprendizaje implica contemplar la dimensión actitudinal, y ésta requiere en muchos casos la intervención sobre el entorno, por ello decimos que la construcción de conocimientos tiene dos niveles, uno personal y otro social y colectivo. Educar en los temas transversales conlleva una dimensión proyectiva del individuo en el contexto social como elemento transformador del mismo, y la percepción de este hecho

por el alumnado es en sí misma generadora de aprendizajes.

Es posible que la transversalidad desaparezca de las farragosas programaciones, de los currículos normativos, de la tarea inspectora... pero sus aportaciones didácticas, como el perfume de las flores, no se pueden olvidar ya que han significado un aire nuevo y renovador para la escuela, una forma distinta de entender la enseñanza, un compromiso social del profesorado y el intento de colaborar, escuela y comunidad, en la propuesta de soluciones a los problemas que nos afectan.

## **Bibliografía**

- CAMPS, V. 1993. *Los valores de la educación*. (Anaya. Col. Alauda: Madrid)
- CID, X.M.; DAPÍA, M<sup>a</sup>.D.; HERAS, P y PAYÁ, M. 2001. *Valores transversales en la práctica educativa*. (Síntesis: Madrid).
- CUESTA, R. 1996. L'educació moral i l'ètica en l'ensenyament secundari obligatori. *SAÓ*, vol 201, pp. 29-31.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. 1996. *Escuela y Tolerancia*. (Pirámide: Madrid).
- EIGEN, M. 1999. ¿Qué quedará de la biología del siglo XX?. En MURPHY, M.P. y O'NEILL, L. *La biología del futuro. ¿Qué es la vida? Cincuenta años después*. (Tusquets. Col. Meta-temas: Barcelona).
- GAVIDIA, V. 1996. La construcción del concepto de transversalidad. *Aula de Innovación Educativa*, vol. 55. pp. 71-77.
- GAVIDIA, V. y RODES, M<sup>a</sup>.J. 1996. Tratamiento de la Educación para la Salud como materia transversal. *Alambique*, vol. 9, pp:7-16.
- GAVIDIA, V. y RODES, M<sup>a</sup>.J. 1999. Las actitudes hacia la salud. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, vol. 22. pp: 87-96.
- GIL, D. y VILCHES, A. 2003. *Construimos un futuro sostenible. Diálogos de supervivencia*. (Cambridge. University Press: Madrid).
- GREEN, W.L. y KREUTTER, M. 1991. *Health Promotion Planning Educational and Environmental approach*. (Mayfield Publishing Company: Mountain View).
- IUHPE (International Union for Health Promotion and Education) 2000. *La evidencia de la eficacia de la Promoción de la Salud*. (Ministerio de Sanidad y Consumo: Madrid).
- LEWIN, R., 1997, *La sexta extinción*. (Tusquets: Barcelona).
- MORENO, M. 1993. Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante. En BUSQUETS, M<sup>a</sup>.D.; CAINZOS, M.; FERNÁNDEZ, T.; LEAL, A.; MORENO, M. y SASTRE, G. *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. (Santillana - Aula XXI: Madrid).
- PALOS, J. 2000. *Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículo*. (ICE-Horsori. Col. Cuadernos de Educación: Barcelona).

- REYZÁBAL, M<sup>a</sup>.V. y SANZ, A.I. 1995. *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida.* (Ed. Escuela Española: Madrid).
- TALAVERA, M. 2003. *Cambios en los estilos de vida de los jóvenes de Valencia. Un estudio diacrónico.* Trabajo de investigación del Tercer Ciclo. Universidad de Valencia.
- YUS, R. 1993. Las transversales: conocimiento y actitudes. *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 76-79.
- YUS, R. 1994. ¿Educar o enseñar?: El reto de las transversales. *Aula de innovación educativa*, vol. 33, 71-77.