

# M O N O G R Á F I C O

## NON SCHOLAE SED VITAE DISCIMUS: LÍMITES Y PROBLEMAS DE LA TRANSVERSALIDAD

ANTONIO BOLÍVAR (\*)

### INTRODUCCIÓN

En este trabajo asumo el papel de analizar críticamente lo que ha sido el planteamiento de la transversalidad dentro del modelo de diseño curricular y, al tiempo, lo que la propuesta está dando/pueda dar de sí en su desarrollo curricular, así como incidir en algunos de sus límites internos. Mantendré, no obstante, la ambivalente posición de, por un lado, apostar por el tratamiento educativo de las cuestiones llamadas transversales; por otro, mostrar las contradicciones y problemas del planteamiento oficial.

Entre una nueva selección y organización de los contenidos escolares, y la propuesta de retomar la educación moral y cívica de la ciudadanía, los ejes/temas transversales quedan con una indeterminación curricular y débil status institucional, que permite –por un lado– acoger las prácticas docentes más renovadoras, pero también con el grave peligro de quedar como una práctica discursiva, cuya «prédica» moralista siempre sirve para quedar «bien». Mientras tanto, sobre los centros docentes y sus profesoras y maestros vuelve a recaer la pesada carga y responsabilidad de educar a los niños/as y jóvenes en todos aquellos problemas/temores que nos agobian al final del milenio. Donde ayer decíamos que la escuela no prepara profesionalmente para el mundo del trabajo, ahora podremos afirmar: «la escuela no educa» suficientemente. Con esto se exime de responsabilidad a aquellas instancias, agentes e instituciones que tendrían la primera labor en este terreno, y se genera culpabilidad e insatisfacción con el sistema escolar y sus educadores, lo que en nada contribuye a la mejora escolar.

Un primer malentendido, o modo defectuoso de enfocar la cuestión, es presentar estas dimensiones como «novedosas», o –más aún– «porque lo dice la LOGSE». Coincido con otros colegas en que, en el fondo, la cuestión de la transversalidad apunta al *ancestral debate sobre cuál es la cultura relevante* que merece ser seleccionada y enseñada en los centros escolares, tanto porque dichos conocimientos escolares sean educativos en sí mismos (dimensión de educación moral y cívica, o de una educación para la vida no li-

---

(\*) Universidad de Granada. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

mitada a la academia), como porque induzcan a un planteamiento global e integrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido su novedad está en la reactualización de un viejo mensaje, en reinventar lo clásico, que decía Jaume Carbonell (1). No obstante el debate se sitúa hoy en otros términos y adquiere unos contornos distintos. El «déficit de socialización» en la formación de la ciudadanía, por el debilitamiento progresivo de la capacidad socializadora de la familia e irrupción de otros medios de socialización, como explica Tedesco (1995, p. 36), provoca transferir a la escuela funciones que antes eran cubiertas en el ámbito afectivo de la familia. Pero cuando no hay vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, la asunción de estas tareas por los docentes genera unas tensiones y desafíos nuevos, particularmente graves en la etapa Secundaria.

El venerable lema que he elegido como título de este trabajo, viene a recoger las ideas y experiencias desarrolladas por los movimientos de renovación pedagógica, desde Rousseau a la «Escuela Nueva» de comienzos de siglo, y más específicamente –en nuestro país– las reivindicaciones, ideas y experiencias de los MRPs de final de la dictadura y comienzos de la democracia. Mejor estrategia que la «novedad», aquello que algún bienintencionado asesor ha querido predicar (*antes de la Reforma...*, *después de la Reforma...*), que viene a generar resistencia al contribuir a dismantelar una experiencia profesional de vida, de lo que se trata es de potenciar lo que la mejor tradición educativa siempre aspiró a ser: *preparar para la vida y no sólo para la escuela*. Como tal, si bien ese dativo «para la vida» puede ser interpretado de modo utilitarista o eficientista, en la tradición educativa progresista siempre significó reclamar una escuela abierta a la vida, donde enseñar fuera aprender a vivir. Por eso, hacer depender su justificación de la normativa de una Reforma, o ser percibido como tal, convertiría dicha tarea, intrínseca a la función educativa, en algo subordinado a las prescripciones de la Administración educativa, y –por tanto– circunstancial o coyuntural.

En nuestro caso, mientras en el currículo de la Reforma se ha optado por una *organización de los contenidos fuertemente vertical y disciplinar*, se recurre a los llamados temas transversales, como denota su propia denominación, para poder acoger unas problemáticas sociales actuales, ante las que la escuela no debe inhibirse. Así se salvan parte de las críticas tradicionales a un currículum centrado en torno a las áreas disciplinares, recogiendo algunas de las demandas de renovación de antaño.

El discurso de la transversalidad y de los contenidos actitudinales, entre la propuesta de una nueva selección y organización de los conocimientos escolares y el peligro de quedarse en una práctica discursiva, se ha querido presentar como el signo manifiesto de un **currículum no académico**, que había dejado de estar centrado en las disciplinas. Después de varios años de reflexión en torno a estos temas (Bolívar, 1992, 1995) creo que, a pesar de sus virtualidades, tal como finalmente ha quedado configurado, podría convertirse en una estrategia que viene a reforzar, legitimando, los propios contenidos disciplinares. La transversalidad, como han destacado otros colegas (Yus

---

(1) Cfr. J. CARBONELL, «La invención de lo clásico», editorial en el monográfico de *Cuadernos de Pedagogía* (núm. 227, julio-agosto, 1994) dedicado a «Las transversales, ¿Otra educación?». Posteriormente (CARBONELL, 1996) se ha referido a la misma cuestión.

Ramos, 1996a), es dependiente y subsidiaria de la verticalidad. Mientras tanto, en la medida en que no son fácilmente integrables, el discurso de la transversalidad, para docentes comprometidos con la mejora, cuestiona el propio modelo de currículo oficial establecido.

Los comentarios críticos que a lo largo del trabajo realizo al curriculum transversal no restan nada a la potencialidad que tiene para hacer proyectos innovadores en la enseñanza, rompiendo –en mayor o menor medida– con la lógica disciplinar. Contamos con múltiples propuestas y proyectos didácticos, reflejados en materiales curriculares de desarrollo de tópicos transversales, que reflejan esta posibilidad. Ha sido, además, un campo de encuentro entre movimientos de la «sociedad civil» y la educación institucionalizada, con amplia participación de Organizaciones No Gubernamentales (Adena, Amnistía Internacional, Cruz Roja, Hegoa, Intermón, Jóvenes contra la intolerancia, Liga Española de la Educación y Cultura Popular, Unicef, Federaciones de voluntariado social, etc).

En la medida que los *temas transversales* se refieren a problemas o realidades sociales (educación medioambiental, sexual y para la salud, del consumidor, educación para la igualdad de los sexos, educación para la paz, etc.) que demandan una acción educativa de la escuela, se constituyen en un campo de acción para promover un conjunto de actitudes y valores morales y cívicos. Se trataría de apostar por una *escuela abierta a la vida*, donde sin desdeñar los contenidos de las áreas, éstos sean también relevantes por su repercusión en la vida escolar y social de los alumnos. Las orientaciones oficiales han dejado los temas transversales en el estado de una espiritual «impregnación», o con declaraciones tautológicas como que son **«no paralelos a las áreas, sino transversales a ellas»**. La metáfora de la *infusión* (Suárez Pazos y Membiela, 1994) sugeriría que una substancia (transversalidad) se difunde por un líquido (el currículo oficial), impregnándolo todo (incluida la vida del centro y la propia actuación docente) de un espíritu que promueva los valores. La disolución así obtenida será mejor cuanto más homogéneamente esté distribuida. **«Impregnar»** sería, como reseña María Moliner, al revés, el que un líquido penetre un cuerpo o cosa, «empapándolo» o «fecundándolo».

Al no tener el status de contenidos propios (**«no parece apropiado incluir estos aspectos ni como áreas aisladas ni incluso como bloques de contenido dentro de un área... parece mejor impregnar la actividad educativa en su conjunto con esos contenidos»**, que se decía en la primera propuesta oficial de 1989), ni requerir una programación específica, parecería que se sitúan en el enfoque metodológico de las áreas. Para facilitar el desarrollo curricular de los temas transversales, el MEC (1992a, 1992b) ha editado y distribuido un conjunto de cuadernos (uno por eje transversal, elaborado por expertos en el tema en cuestión) en que –en una segunda parte central– se recogen una suma de objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las distintas áreas y etapas en torno al tema transversal en cuestión. La impresión final es que en todos los contenidos de las áreas ya están reflejados, o pueden estarlo, los temas transversales, y éstos ya impregnan todo el currículo. Si prácticamente se da una **«impregnación recíproca»** («los temas transversales están presentes en las áreas y éstas también se hallan presentes en los temas», MEC, 1992a), no se ve cuál es el problema. Pero, de hecho, como veremos, es éste: los contenidos disciplinares son los verdaderos ejes estructuradores del diseño

curricular y los temas transversales rompen dicho diseño; los equipos docentes, a través de sus proyectos o en su desarrollo curricular, tienen que resolver el problema que los expertos no han sabido solucionar.

## GÉNESIS Y STATUS DEL DISCURSO OFICIAL DE LA TRANSVERSALIDAD

Indagar la genealogía de la matriz discursiva en que se inscribe el discurso de la transversalidad es un modo de comprenderlo, al tiempo que pueda contribuir a deconstruirlo. Como hemos aprendido de Foucault (1981), mostrar cómo se han entretreído, formado y reubicado, en un momento y coyuntura determinados, las condiciones de existencia de un *campo discursivo*, es una forma de mostrar su fragilidad. Sin contar con todas las claves internas, más bien con una mirada externa de los documentos oficiales, sumariamente, voy a intentar hacer una historia de la configuración progresiva del discurso oficial/público de la transversalidad.

En un primer momento, por su origen en propuestas innovadoras de grupos de renovación, se tendió a dar prioridad a cómo podrían convertirse en nuevos ejes de globalización; en otros casos se resaltaba su condición de abrir la escuela al entorno, mediante contenidos actuales. Últimamente –tras las demandas a la escuela de socialización primaria, al tiempo que contribuye a salvar parte de los problemas sobre cómo conjugar transversalidad y contenidos disciplinares– se ha producido un acentuado giro al *ángulo moral* (2); hasta el punto que, como voy a mostrar a continuación, se identifica Educación en Valores y Temas transversales, constituyéndose la «educación moral y cívica» en el centro sobre el que gravitan las restantes problemáticas sociales.

Tras la etapa de «experiencias» de Reforma en los Centros (1983-87), cifrada en la «Reforma de las EEMM» y del Ciclo Superior de EGB, es en el proceso de elaboración de los Diseños Curriculares Base (1987-89), por parte de un equipo de técnicos, cuando empieza a pensarse que un curriculum fundamentado psicológicamente y estructurado según teorías del diseño de instrucción, no estaba siendo sensible a supuestos sociológicos y a las propuestas de movimientos de renovación pedagógica, y –por influencia anglosajona, al menos en el propio término– se deja apuntar en los DCB (MEC, 1989) de Primaria y Secundaria, que –entre las aportaciones de las áreas a los objetivos de etapa– hay un conjunto de aspectos de especial relevancia para el desarrollo social, que «no parece apropiado incluir ni como áreas aisladas ni incluso como bloques de contenido dentro de un área». Entre los temas/ejes propuestos es curioso resaltar que en los DCB de 1989 no aparece la «educación moral y cívica» como eje transversal, cuando posteriormente llegará a constituirse en el núcleo estructurador de los restantes temas (Bolívar, 1993a p. 47-60). Además, aparece algún otro («Dimensión europea de la educación») que, posteriormente, ha sido silenciado o no ha tenido eco.

En el currículo anglosajón existen un conjunto de «**cross-curricular themes**» del curriculum nacional (lo que sería nuestro DCB), como por ejemplo «education for citi-

---

(2) Me referí a los comienzos de dicha reorientación en «La educación moral y cívica como eje transversal del curriculum», en J. GARCÍA y otros (eds.), *Las materias transversales como criterio de calidad educativa*. Armilla (Granada), Proyecto Sur, 1992, pp. 209-220.

zanship» (3), equivalente a nuestra «educación moral y cívica». No obstante, el sentido y posibilidades de desarrollo de los «cross-curricular themes» en un currículum más comunitario y una tradición escolar descentralizada, como la inglesa, no puede ser transferido ni encajar del mismo modo en el nuestro. Al tiempo se recoge la sugerencia de tratar/desarrollar el campo de valores dentro de cada área/materia (Tomlinson y Quinton, 1986), como «potencial moral» del currículum (Bolívar, 1992 p. 178 y ss.), aprovechando, dentro de la enseñanza/aprendizaje de cada área/materia, las posibilidades que las situaciones, contenidos o tareas pueden ofrecer para educar en valores y actitudes.

Numerosos grupos de profesores, colectivos de renovación, dispersos y plurales, así como movimientos ciudadanos (p.e. defensa del consumidor, ecologismo, feminismo, etc.), en las distintas Comunidades, hacen que se vaya asumiendo la necesidad de introducir institucionalmente, como contenidos curriculares, estas cuestiones. Por eso fue la *favorable acogida* que la breve sugerencia de los DCB (MEC, 1989 pp. 85-87) tuvo entre un amplio colectivo de renovación, la que ha ido motivando su progresivo diseño curricular. Los temas transversales y la educación para la vida y en valores permitían integrar todo el conjunto de experiencias que en años anteriores se habían estado haciendo, por lo que  *fueron vistos como una de las principales innovaciones de la Reforma* (4). Esto hace que se dedique (MEC, 1992a, 1992b) en las «cajas rojas» de Primaria y Secundaria un cuaderno a cada uno de los temas transversales. En realidad es el prólogo común de dichos cuadernos el que formula la primera conceptualización de lo que iban a ser los temas transversales. Aparte de la imagen de la «impregnación», se mantiene un equilibrio entre ejes globalizadores («vertebrado por ejes», decía) y «dimensión moral y cívica del currículo», que empezará ahora a ir adquiriendo relevancia.

En un principio, se consideraba oficialmente que los contenidos actitudinales cubrían sobradamente la educación social y moral de los alumnos; sin embargo, tras las críticas aducidas (González Lucini, 1990; Bolívar, 1992), se introduce la «educación moral y cívica», en los decretos del currículo de Primaria y Secundaria (MEC, 1991b), como tema transversal específico. Dado que los contenidos actitudinales ya pretendían educar social y moralmente a los alumnos, establecer redundantemente esta dimensión como materia transversal, es reconocer que no la cubren del todo. De este modo el RD de Enseñanzas Mínimas (MEC, 1991a), con motivo de tener que justificar la introducción de la Ética, afirma que «en el planteamiento curricular propio de las enseñanzas mínimas aquí reguladas, la educación moral no constituye un área específica, sino una dimensión transversal a todas las áreas, dimensión presente, aunque no exclusiva, en

---

(3) Cfr. The National Curriculum Council, *Curriculum Guidance 8: Education for Citizenship*. Londres, 1989. Un análisis crítico de las orientaciones de este tema transversal se puede ver en W. CARR, «Education for citizenship», *British Journal of Educational Studies*, 39 (4), 1991, pp. 373-385. La educación en valores y actitudes en España guarda un paralelismo con la importancia que en otros países se está dando a la llamada «educación para la ciudadanía».

(4) Entre éstas, creo, conviene destacar –por su incidencia en la diseminación– la labor de F. GONZÁLEZ LUCINI en los «Cuadernos de la Reforma» y colección de «Documentos para la Reforma» de Alhambra-Longman primero, su libro (1990) después, y –sobre todo– lo que está siendo el Proyecto «Alauda» de transversalidad en la actualidad.

los contenidos de actitudes». En las normas para elaboración de los Proyectos Curriculares (MEC, 1992c), aún se presentaba «la educación moral y cívica» como distinta de los restantes temas transversales.

En este sentido cabe resaltar cómo el objetivo constitucional (art. 27.2) asignado a la educación («pleno desarrollo de la personalidad humana»), que recoge la LODE (art. 2.a) y la LOGSE (art. 1.1.a), por su generalidad y lógica ambigüedad, con el tiempo, evolucionó la interpretación como que esta plenitud implica la necesidad de una educación en valores. En la época de la LODE se reconocía que la escuela pública es neutra y laica, como «garantía de neutralidad ideológica» (art. 18) en un sistema público pluralista, mientras los centros privados podían dotarse de un «proyecto educativo propio». Diez años después (LOPEG, 1995) se ha reconocido legalmente la conveniencia de que también los centros públicos tengan su proyecto educativo, donde las finalidades educativas y valores contribuyan a dotar de una identidad y autonomía a los establecimientos. De modo paralelo «el pleno desarrollo de la personalidad del alumno» que, en su momento, fue utilizado por la enseñanza privada para reivindicar una educación en valores (incluidos los religiosos), paradójicamente –con el paso del tiempo– se ha interpretado en el sentido que demandaba la privada, aunque –obviamente– sean valores laicos. De este modo se dice (MEC, 1994a, p. 7): «Al fijar esa finalidad básica a la educación, así como al señalar la educación en valores como principio rector del sistema educativo, la LOGSE ha respondido a una demanda social hoy generalizada: la de que la educación formal constituye una escuela de ciudadanía y de actitudes éticamente valiosas».

Los temas transversales se configuraron inicialmente en grandes ejes de globalización e interdisciplinariedad, pero progresivamente fueron girando hacia una educación en valores (5), que viene a silenciar la dimensión de ejes vertebradores del currículo oficial. En este sentido el libro *Temas transversales y desarrollo curricular* (MEC, 1993) desempeña un importante papel (6). Finalmente el documento ministerial (MEC, 1994a) *Centros Educativos y calidad de la enseñanza* viene a situar, en un momento de crisis en la puesta en marcha de la Reforma, en primer plano la educación en valores, considerándola como un ámbito/factor preferente de calidad educativa. Aquí se oficializaba dicho giro al inscribir los temas transversales en la educación en valores: «El currículo del MEC ha definido, además de las áreas, unas enseñanzas transversales que han de impregnar

---

(5) Este giro al ángulo moral lo planteó, en primer lugar, F. GONZÁLEZ LUCINI (1990, p. 82), donde señala «estos ejes hacen referencia directa a los valores y responden a realidades de especial relevancia para la vida de las personas y para el positivo desarrollo de la sociedad contemporánea». Más decididamente, el enfoque en valores lo sistematiza en *Temas transversales y educación en valores* (Madrid, Alauda, 1993). En este mismo orden hay que destacar la influencia que han tenido determinados planteamientos éticos, singularmente cabe destacar el libro de VICTORIA CAMPS, *Los valores de la educación*. Madrid, Alauda, 1993.

(6) Rafael Yus («Bibliografía», *Aula de Innovación*, 32, noviembre, 1994, p. 41) detecta este cambio señalando que «pretende desarrollar, incluso con un espíritu diferente al que se adoptó en la elaboración de las primeras orientaciones ministeriales, los temas transversales, desde una perspectiva de la educación en valores».

todo el currículo y cuyo significado educativo es, en gran medida, de educación en valores» (MEC, 1994a, p. 7).

Esta inflación de moralismo que invade el discurso oficial de la Reforma en objetivos generales, contenidos actitudinales y temas transversales debe ser debidamente contextualizada para que no ejerza la función encubridora que tradicionalmente ha tenido este tipo de discurso, «para quedar bien», ocultando los verdaderos problemas. La «apuesta moralista» tiene que entrar conjuntamente en los graves problemas didácticos e ideológicos que, en nuestras actuales condiciones sociales de modernidad tardía y realidad interna de los centros, tiene el que «los profesores incorporen a su práctica docente la dimensión moral y de formación en valores». Si no se hace, impeler a que la escuela vuelva a retomar la función moral, no deja de ser una estrategia de salvación, una práctica discursiva, cuando no de «apagafuegos».

Por último, una Resolución (MEC, 1994b) ha extendido la educación en actitudes y valores a las enseñanzas regidas por la legislación anterior a la LOGSE (Ciclo Superior de EGB, Bachillerato y Formación Profesional), aconsejando que «los profesores tendrán en cuenta el desarrollo de actitudes y hábitos en relación con los temas transversales en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, de la programación de las enseñanzas y de la práctica docente, especialmente en todas las etapas educativas en las que la evaluación tiene un carácter global». La referida tendencia hacia el ángulo moral, se confirmaba en esta misma Resolución, con el siguiente artículo: «La educación moral y cívica es el fundamento primero de la formación que proporcionan los centros educativos, constituye el eje de referencia en torno al que giran el resto de los temas transversales y está implícita en todas las áreas y materias del currículo».

Como señalaba anteriormente, son los decretos del currículo de Primaria y Secundaria Obligatoria (MEC, 1991b) los que, en el nivel normativo, regulan –por primera vez– los temas transversales, considerados como «elementos educativos básicos que han de integrarse en las diferentes áreas y que la sociedad demanda», estableciéndose la educación moral y cívica junto a los restantes temas. Los decretos de enseñanzas mínimas (MEC, 1991a) no entraban en los temas/ejes transversales; la educación en valores y actitudes queda limitada a los contenidos actitudinales (reducidos ahora al rótulo unificador de «Actitudes»), dejando abierta la posibilidad de no adoptar la división/rejilla tripartita: «El currículo que finalmente establezcan las Comunidades Autónomas ha de incluir los tres tipos de contenidos recogidos en las enseñanzas mínimas, pero no tiene por qué organizarse necesariamente en estos tres apartados». Por su parte, en el currículo oficial de Bachillerato se decidió no seguir dicha división tripartita de los contenidos ni tampoco exigir el tratamiento de los temas transversales (7), quedando las actitudes y valores inmersos dentro de los objetivos generales de cada materia.

---

(7) La Comunidad Autónoma Vasca, que ha sido una de las que mejor ha planteado la cuestión bajo «líneas» transversales (Cfr. Gobierno Vasco, *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. Introducción a la Etapa. Líneas transversales*, 1992), ha tomado la opción arriesgada de que, en coherencia con la Ed. Secundaria Obligatoria y puesto que el Bachillerato forma parte de esta etapa educativa, también éste –en sus diferentes materias– incluya contenidos actitudinales.

No obstante, es de destacar el *amplio consenso* que en las Comunidades Autónomas con competencias para elaborar su propio currículo ha tenido, tanto la división tripartita de los contenidos como la propuesta de la transversalidad (8). Las propuestas del MEC, que no eran prescriptivas para ellas, han tenido el efecto de ejemplo a imitar. Igual ha sucedido con la cuestión de la transversalidad. Por usar el ejemplo que conozco, en Andalucía, en los últimos tiempos, el asunto ha adquirido unas dimensiones prioritarias. Además de la proliferación de cursos, jornadas y seminarios dedicados a esta temática, se ha establecido (CECJA, 1996a), en paralelo al MEC (1994b), un magno programa de Educación en Valores (con mayúscula), que «**ha de ser considerada así como uno de los aspectos fundamentales del desarrollo educativo de alumnos y alumnas**». Además, se acaba de organizar (CECJA, 1996b) el funcionamiento de los programas de Educación en Valores y Temas Transversales, con una estructura de coordinación y planificación central en la Consejería, un coordinador provincial de Educación en Valores y Programas Transversales en cada Delegación Provincial, y un asesor/a responsable de este campo en cada Centro de Profesores. Esta misma Orden, para coordinar y optimizar recursos, reestructura la educación en valores y temas transversales bajo cuatro grandes Programas: educación para la vida en sociedad (Programa «Vivir juntos»), educación ambiental (Programa «Aldea»), coeducación (Programa «A la par»), y educación para la salud (Programa «Vida»).

Además de las anteriores consideraciones, estaría la cuestión, en la que aquí no voy a entrar, del *estatus epistemológico y didáctico* del cierto «cajón de sastre» en que estamos convirtiendo los temas transversales, incrementando hasta límites insospechados la responsabilidad de los centros educativos. Por ejemplo, si la Educación Moral y Cívica es un tema transversal con sustantividad propia (diferenciado de los restantes) o en sí mismo incluye los restantes temas transversales (9); en qué medida «la educación para la vida en sociedad y para la convivencia» es distinto de la educación moral y cívica, si habría que diferenciar la «educación moral» de la «educación cívica», etc.; si la educación vial es un tema transversal o, preferentemente, forma parte de ámbitos y responsabilidades extracurriculares.

Compartiría el que, por su relación con el contexto social, los temas transversales tienen un *carácter cambiante y dinámico* (MEC, 1993, p. 13), pudiendo/debiendo variar de un centro a otro, o de una Comunidad Autónoma a otra. Otro asunto es que la propia Administración educativa cambie prescriptivamente la formulación o el número de los temas transversales (10). El MEC ha sido quien más establemente ha mantenido los mismos

---

(8) Así, por ejemplo, en la Comunidad Valenciana, véase la «Orden de 20 de diciembre de 1994 por la que se dictan instrucciones para el desarrollo de la educación en valores, en las actividades educativas de los centros docentes» (DOGV, 3. III. 1995). Esta Orden que viene a reproducir casi literalmente, la del MEC (1994b).

(9) GONZÁLEZ LUCINI (1993, p. 31) dice que no considera la Educación Moral y Cívica como un tema transversal, «más bien se trata del gran marco en el que ha de desarrollarse no sólo el conjunto de la transversalidad, sino también todo el enfoque que sobre los valores y sobre los contenidos actitudinales nos propone el currículo».

(10) En Andalucía, por ejemplo, la educación moral y cívica se agrupaba en un «área curricular» de desarrollo socio-personal, de la que se reclamaba un «espacio propio» (*Aprender a vivir jun-*

temas: la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación para la salud, la educación del consumidor y la educación vial.

Los temas/ejes transversales tienen, además, un *peculiar estatus curricular*. En contraste con el currículo de las diversas áreas, los objetivos y contenidos de temas transversales no están legislativamente determinados, lo que es comprensible dada su propia orientación, ni su enseñanza –además– está regulada a nivel de normativa superior. La LOGSE y los Decretos de Enseñanzas Mínimas sólo hacen (MEC, 1991a), como dice Arrieta (11), «pronunciamientos curriculares» generales: referencias en los objetivos generales de etapa o en el propio ideario moral del preámbulo de la Ley. Son orientaciones didácticas o normas de segundo rango las que se refieren a ellos. En realidad, son los decretos del currículo los que fijan estas enseñanzas (MEC, 1991b). En nuestra tradición curricular, esto les otorga una cierta inestabilidad. No es cuestión de reclamar, pues ello sería autocontradictorio con lo que venimos argumentando, una regulación superestructural de la transversalidad, pretendiendo una cierta reificación de los contenidos; pero sí mostrar cómo, a diferencia de los contenidos disciplinares, el discurso de la transversalidad ha quedado con un nivel de apelación para escoger, cual menú a la carta, variable –por lo demás– según la Comunidad Autónoma o territorio en cuestión.

Este estatus los sitúa como cuestiones interesantes y actuales sobre los que pudiera incidir la institución escolar, pero colaterales siempre a los contenidos disciplinares. La enumeración de una larga lista de temas transversales no resuelve cómo integrarlos conjuntamente en el currículo de todas y cada una de las áreas. Y si así fuera, sólo cabría incidir en algunos dejando otros de lado, porque no cabe sobrecargar las tareas docentes, al tener que mantener el «debido respeto» a los contenidos disciplinares (con sus criterios de evaluación) fijados prescriptivamente en el currículo oficial.

## UN SENTIDO GLOBAL Y COMUNITARIO DE LA EDUCACIÓN

«Estos temas llamados transversales porque no corresponden de modo exclusivo a una única área educativa, sino que están presentes de manera global en los objetivos y contenidos de todas ellas, deben, por ello, ser responsabilidad del profesorado y, por extensión, de toda la comunidad educativa» (MEC, 1994b).

El supuesto implícito en la cuestión de la transversalidad es acudir a la escuela para que incremente/actúe en aquellas dimensiones valorativas o actitudinales de las que estamos faltos socialmente (concepción a la que A. Hargreaves se ha referido con la metáfora de la escuela como «papelera de la sociedad»), con una *función preventiva*, contribuyendo a frenar los efectos no deseados en nuestro desarrollo social y político. Un enfoque alternativo sería –como pensaba Dewey– abrir la escuela a aquellos entornos sociales en los que la educación debiera incidir, proporcionando tanto claves para comprenderlos

---

tos en la escuela. *Temas transversales. Educación Primaria*. Sevilla, Junta de Andalucía, 1992, pp. 13 y 18); posteriormente era uno más de los temas transversales, y finalmente (CECJA, 1996b) es una temática transversal dentro de un Programa.

(11) Cfr. ARRIETA, J.M. (1991): *Temas transversales*. Bilbao, Colectivo Adarra.

como aplicación funcional a los contenidos escolares. En lugar de organizar el currículum para que recoja los problemas sociales, se trata de ir hacia una *escuela integrada en el medio* («impregnar» es, también, una escuela «empapada» de dicho contexto social), con un currículum orientado a la comunidad. Así Dewey (1916, pp. 376-77) señalaba:

«En vez de una escuela puesta aparte de la vida como un lugar para aprender lecciones, tenemos un grupo social en miniatura en el cual el estudio y el desarrollo son incidentes de una experiencia presente compartida (...). En segundo lugar, el aprender en la escuela debería continuarse con el de fuera de ella. Debería haber un libre juego entre los dos. Esto es sólo posible cuando hay numerosos puntos de contacto entre los intereses sociales del uno y del otro. Se puede concebir una escuela en la que reine un espíritu de compañerismo y de actividad compartida, pero donde la vida social no represente o tipifique el mundo exterior fuera de sus muros más de lo que hace un monasterio. La preocupación y la comprensión social se desarrollarían, pero no serían utilizables en el exterior; no llevarían a nada.»

En lugar de limitar la acción escolar espacial y temporalmente, se trataría de crear «entornos» de «ambientalización» de la transversalidad en el centro escolar, como acción conjunta compartida, pero también –mediante su implicación– en la comunidad en la que se vive. A riesgo de hacer de esta educación una «isla» en la «selva» de la vida, por recoger la analogía de Carbonell (1996), se requiere una *comunidad* que pueda inducir un proceso de socialización moral congruente. Pues en nuestra realidad no podemos ignorar el protagonismo de los otros agentes formativos que, paradójicamente, actúan en contra: medios de comunicación, «deseducación» cívica dominante, valores vigentes en la sociedad capitalista actual... «De ahí que la intervención educativa de la escuela –comenta Carbonell (1996, p. 71) y su potencial transformador en la sensibilidad y conciencia del alumnado quede seriamente mermado si, al propio tiempo, no se emprende una acción educativa sostenida, orientada y coordinada por parte de los diversos agentes formativos y de socialización de la infancia».

Esto último apunta a entender la transversalidad, como bien ha detectado R. Yus (1995, pp. 74 y 76), como un *proyecto social*, que va más allá del ámbito de aula/centro, «en el que la educación moral y prosocial de los ciudadanos aparezca de forma coherente en multitud de espacios alternativos (...) articular este proceso de una forma democrática y consensuada por todos los agentes educativos de esa comunidad educativa ampliada que proponemos para los temas transversales». Por eso mismo nos sitúa la cuestión en cómo lograr una nueva articulación de la escuela y de la sociedad. Como analiza, por su parte, J.C. Tedesco (1995), exige un «nuevo pacto educativo», que configure un espacio educativo ampliado, sin que se convierta en una recreación de los vínculos tradicionales, como proponen los actuales comunitarismos (12). Pero también

---

(12) En castellano, puede verse, el libro de C. NAVAL (1995): *Educación ciudadana. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona, EUNSA; o el trabajo publicado en esta revista por F. BARRICENA (1995): «La educación moral de la ciudadanía. Una filosofía de la educación cívica», *Revista de Educación*, 307, pp. 275-308. Por su parte J. RUBIO CARRACEDO (*Educación moral, postmodernidad y democracia. Más allá del liberalismo y del comunitarismo*. Madrid, Trotta, 1996) defiende una perspectiva crítica de la cuestión, como indica el subtítulo.

implica que la escuela deba asumir las características de una «institución total» (Tedesco, 1995, p. 127), que conjugue –no sin graves contradicciones, especialmente en Secundaria– tanto la formación integral de la personalidad (formación moral, cívica y de socialización primaria), como el desarrollo cognitivo con la enseñanza de un conjunto de saberes y formación profesional, ahora más inestables y complejos.

Mientras la llamada «comunidad educativa» sea, como analiza San Fabián (13), un juego de metáforas, cuando no un eufemismo, la educación transversal tiene unas limitaciones intrínsecas, que más bien viene a cuestionar la actual organización curricular y su articulación con el medio social. Yo mismo he reclamado, con motivo de la posible evaluación de este ámbito (Bolívar, 1995, p. 34 y ss.), una concepción comunitaria, si se quiere dar sentido a la reivindicación de que la escuela retome su función moral. Una ampliación de las funciones sociales de la escuela como agente de socialización, de modo que cualquier problemática social relevante se convierta en contenido curricular, no se sostiene sin un cierto *comunitarismo*. Pues esta tarea no es exclusiva sólo de la escuela y de sus maestros y profesoras, por lo que es preciso, en este ámbito, construir/generar una dimensión comunitaria, que paralelamente demanda –a su vez– compartir esta función con la implicación directa de los padres y de la llamada «comunidad educativa».

El interesante debate en la filosofía moral y política (comunitarismo *versus* liberalismo) ligado al cuestionamiento postmoderno de los ideales ilustrados, producido en la última década, afecta –entonces– profundamente a nuestro tema. Como han puesto de manifiesto los principales representantes del campo (A. MacIntyre, Ch. Taylor, M. Sandel, R. Rorty), en polémica con Habermas o Rawls, un individualismo extremo ha disuelto las comunidades naturales de vida, y entre ellas el *éthos comunitario* dentro de los centros escolares y entre éstos y la comunidad local. En último extremo, –señalan– con el individualismo y relativismo, no hay modo de constituir una educación moral sustantiva. Hay una cierta verdad en que sólo reconstruyendo una comunidad (en el centro escolar en primer lugar, y más ampliamente en la comunidad educativa) tiene sentido una educación moral, en que lo bueno o la virtud fuera algo compartido en el propio modo de vida, en prácticas del bien socialmente reconocidas. Cuando se reconoce que hay cosas que, independientemente de la voluntad individual, valen para configurar la propia vida, la educación moral y cívica empieza a ocupar su lugar. Como ha escrito Taylor (1994, pp. 74-75): «La autoelección como ideal tiene sentido sólo porque ciertas cuestiones son más significativas que otras. No podría pretender que me elijo a mí mismo, y desplegar todo un vocabulario nietzscheano de autoformación, sólo porque prefiero escoger un filete con patatas en vez de un guiso a la hora de comer. Y qué cuestiones son las significativas no es cosa que yo determine. Si fuera yo quien lo decidiera, ninguna cuestión sería significativa». Esto implica acudir a unos valores comunes, dependientes de una tradición histórica y formas de vida, que merece la pena conservar.

Mientras tanto, como ha diagnosticado A. MacIntyre en un magistral trabajo (precisamente dedicado a la memoria de R.S. Peters), la empresa en que están inmersos los docentes en nuestra sociedad actual es paradójica, necesariamente *abocada al fracaso*:

---

(13) J.L. SAN FABIAN, «El centro escolar y la comunidad educativa ¿Un juego de metáforas?», en *Revista de Educación* (en prensa).

«Primero, una cierta suerte de fallo es inherente a los sistemas educativos modernos, que ningún tipo de reforma educativa se puede esperar que lo remedie y, en segundo lugar, respecto a estas dos metas, los maestros afrontan no ambas sino una u otra. O pueden seguir persiguiendo la meta de adaptar a sus alumnos al tipo y nivel de rol social y ocupación prescritos en su sociedad para los resultados de tal parte del sistema educativo en el que están ocupados, o pueden continuar persiguiendo la meta de adiestrar a sus alumnos a pensar por sí mismos, pero no pueden coherentemente perseguir ambas metas» (14).

M.A. Santos (1994), a falta de dicha articulación, ha reseñado la *contradicción* entre educar en valores deseables y educar para la vida, pues dicho en términos gráficos, «los alumnos nacidos de esta escuela estarían en excelentes condiciones de ser perdedores en la sociedad». Pero resolver adecuadamente la contradicción, aparte de otras medidas de menor calado que señala, supone apostar por una concepción más comunitaria de la vida. La creencia ilustrada de Kant de que era posible educar no sólo para la escuela sino para la vida, en nuestra actual condición social de modernidad tardía, puede empezar a haberse quedado vacía. Esto es, las actitudes y valores requeridos para la *integración social* (como función esencial que justifica el sistema escolar), no son compatibles con el ideal de la modernidad ilustrada de una formación para la *autonomía moral*, como argumentan –con la retórica propia– los preámbulos y objetivos generales de las reformas curriculares. Sin la recuperación de un sentido comunitario de la vida, y el lugar de la educación dentro de ella, no es del todo posible una acción educativa en este ámbito. Ser conscientes, como docentes, de la imposibilidad de la empresa, entraña no asumir posibles fracasos que no les pertenecen en exclusiva.

Si no fuera una propuesta «retrógrada», en el mejor sentido del término, hay una cierta «verdad», como ha dicho Thiebaut (15), en los análisis comunitaristas. La cuestión sería cómo conjugar la reivindicación de la solidaridad entre los miembros de una comunidad con el imperativo de la tolerancia, herencia irrenunciable de la tradición liberal, como respeto de la autonomía, diferencias y dignidad de los individuos. El debate está dando lugar a *reformular la tradición liberal* (16), de modo que no quede limitada a un conjunto de procedimientos formales, sino que se recupere un marco sustantivo de creencias y valores, que puedan proveer un sistema común de valores en la escuela pública (17).

---

(14) Cfr. A. MACINTYRE (1991): «La idea de una comunidad ilustrada», *Diálogo filosófico*, 21, 1991, p. 341. Publicado también con el título «La idea de un público ilustrado», en *Revista de Educación*, 292, 1990, pp. 119-136.

(15) En el denso análisis que, en nuestro contexto, ha hecho CARLOS THIEBAUT (*Los límites de la comunidad*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1992), defiende (p. 148) que «el reconocimiento de la verdad del comunitarismo debe contrastarse con el reconocimiento complementario de la verdad del programa liberal».

(16) W. CARR («Education and democracy: Confronting the postmodernist challenge», *Journal of Philosophy of Education*, 29 (1), 1995, pp. 75-91) estima también que algunas críticas postmodernas suponen el reto de reconceptualizar lo que han sido los ideales y propuestas ilustradas, de modo que –sin renunciar a ellas– puedan salvar parte de dichas críticas.

(17) Unos buenos análisis de esta problemática, en los que aquí no puedo entrar, se pueden ver en K.A. STRIKE, «The moral role of schooling in a liberal democratic society», *Review of Research in Education*, 17 (1991), pp. 413-483; y en B. CRITTENDEN, «Conflicting traditions and education in a

Una escuela comprensiva, como vio Hargreaves (1982), exige un currículum orientado a los problemas, necesidades e intereses de la comunidad; lo que implica abandonar el individualismo a que nos han llevado pedagogías centradas en el individuo, así como conjugar los aspectos intelectuales del currículum académico con un currículum integrado e interdisciplinar. Pero también el persistente y dominante énfasis en el dominio cognitivo-intelectual, y su fracaso en contribuir a la solidaridad social, ha impedido gravemente dicha orientación curricular. Sin una escuela comunitaria hay pocos horizontes de futuro para un currículum comprensivo, expresivo y vivencial.

Un currículum de este tipo exige una organización horaria y dedicación docente distinta, rompiendo –en parte– con la organización aislada de cada una de las disciplinas a cargo de un profesor especialista, para integrar en módulos, con espacios y tiempos comunes, las cuestiones vivenciales (18). El currículum troncal, por su parte, se vería seriamente reducido, pues **«esto sólo puede hacerse a costa de una parte del tiempo que se dedica hoy al currículum académico»** (Hargreaves, 1982, p. 159). En la reforma de la escuela secundaria se propone una organización integradora del currículum en dimensiones de la vida social. Al margen de la propuesta concreta que formula para la Secundaria, me interesa destacar aquí la reivindicación comunitaria de la vida en el centro escolar, con la implicación directa de la familia y el barrio. Si bien esta integración no significa abandonar la organización disciplinar del currículum de Secundaria, sí supone resituar su contribución en la formación de la ciudadanía. Los cambios necesarios para una escuela comprensiva, concluía, deben combinar dos aspectos: revitalizar viejas ideas, como sería –en nuestro caso– la formación cívica, de modo apropiado a nuestra coyuntura histórica; y ensanchar el currículum de modo que incluya aquellos conocimientos, habilidades y valores necesarios en nuestra sociedad (Hargreaves, 1982, p. 160).

Un enfoque globalizador del currículo escolar implica comprender dentro de él, tanto la acción educativa conjunta del centro escolar, como aquellos valores que serían deseables en el medio social. Un planteamiento transversal de la educación en valores viene a superar el hecho de que ésta quede relegada a unas horas de clase semanales, desconectada de lo que se hace y se vive en las demás clases y pasillos-recreo, con poca incidencia en los alumnos. Efectivamente, una transversalidad curricular entraña un planteamiento institucional de centro, pues sólo desde el compromiso colectivo de éste la educación moral puede comenzar a dejar de ser «una isla en el océano de la práctica». Si lo que se haga dentro de cada aula, en el trabajo de la respectiva área, no se inscribe en la acción conjunta del Proyecto de Centro, puede quedar diluido en los intereses y motivaciones propias de cada área o maestro, desconexionado y –como, a veces, es normal– hasta en contradicción entre lo que se hace a primera hora de la mañana y después del recreo. Como he señalado en otro lugar (Bolívar, 1996) «una reflexión colectiva del centro escolar sobre el tipo de educación que está ofreciendo y de su función en el en-

---

Democracy: Can liberalism provide defensible common values?», *Curriculum Inquiry*, 24 (3), 1994, pp. 293-326.

(18) Un análisis crítico de la propuesta de Hargreaves puede verse en M. SARUP, «El currículum y la reforma educativa: hacia una nueva política de la educación», *Revista de Educación*, 291 (1990), 193-221. Por su parte, la exigencia de una perspectiva comunitaria la desarrolla HARGREAVES (1982, pp. 113-160) en el cap. 5 («The curriculum and the community»).

torno social y cultural en que está inmerso es, en último extremo, el sentido de la llamada "transversalidad"».

## LAS PROPUESTAS DE «RECONVERSIÓN», Y LA AMPLIACIÓN DE LA PROFESIONALIDAD

Las actuales demandas sociales, contradictorias, de las que se hace eco la Reforma, de que el profesorado, además de las competencias profesionales en una materia o campo disciplinar, deba asumir un compromiso personal en la educación de alumnos y alumnas, para la formación integral de sus personalidades, provoca –sin duda– una *crisis de identidad profesional* y –en último extremo– una reconversión de la profesión docente, sin aportar –hasta ahora– a cambio nuevas expectativas, sino más bien horizontes de mayor incertidumbre y ansiedad. Entendemos como «reconversión» las exigencias administrativas de cambiar/ampliar las funciones, tareas y responsabilidades, en suma, las condiciones de trabajo del profesorado (19).

La cuestión de la transversalidad ataca una de las bases firmes de la identidad profesional de los docentes: diluir el «conocimiento base» y saber técnico que legitima, y aporta seguridad, en el ejercicio de la profesión. Ahora se le pide, además, que asuma un compromiso moral en las tareas de formar educativamente la personalidad de los alumnos/as. Sin llegar a proponer su transfiguración en «modelo de actuación docente», por el «grado de dependencia axiológica» que, especialmente en las primeras edades tienen los alumnos del profesor/a, éste/a se ve obligado a reflejar en su actuación una cierta coherencia con los valores en los que pretende educar. La profesionalidad de los docentes gira (o se amplía) hacia una imagen de «maestro-educador». Qué duda cabe que, sin entrar en la bondad o no de la propuesta, exige una «reconversión» del profesorado, especialmente en Secundaria, donde esta función no estaba asumida en su ejercicio profesional. Un perfil de maestro/a que, dice González Lucini (1993, p. 44), se configura por estos componentes: «ilusionado/a, inconformista, crítico/a, profeta y comprometido/a, desde la escuela y con sus alumnos y alumnas, en una permanente acción transformadora».

En la medida en que, con la formación recibida y desde la práctica docente que ha forjado su propio saber profesional, no puede responder a las nuevas exigencias y funciones, podemos hablar de una auténtica reconversión profesional. Los fenómenos de

---

(19) El movimiento anglosajón de «reestructuración escolar» en que, además de una descentralización y autonomía, se propone un cambio de las estructuras organizativas de los centros y modos de trabajo de los profesores, puede ser traducido como «reconversión». J.M. ESCUDERO se ha ocupado en el prólogo («¿Vamos, en efecto, hacia una reconversión de los centros y la función docente») al libro, coordinado con T. GONZÁLEZ: *Escuelas y profesores: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente* (Madrid, Ed. Pedagógicas, 1994, pp. 7-59). Las propuestas de reestructuración se pueden ver en los libros de R.E. ELMORE y otros: *Restructuring Schools: The next generation of educational reform*. San Francisco, Jossey-Bass, 1990, y J. MURPHY: *Restructuring Schools. Capturing and Assessing the Phenomena*. Nueva York, Teachers College Press, 1991. Por último una reconceptualización de la incidencia de la reestructuración en la práctica docente del aula la hacen R.F. ELMORE, P.L. PETERSON y S.L. McCARTHEY: *Restructuring in the Classroom: Teaching, Learning, and School Organization*. San Francisco, Jossey-Bass, 1996.

resistencia, estrés, «burnout», ansiedad o escepticismo son lógicas salidas; al tiempo que «nuevas enfermedades del alma», que diría Julia Kristeva. Como han analizado Esteve y otros (1995) un conjunto de factores están demandando nuevos roles y funciones al profesorado, representando un *desafío* para la tarea docente: inhibición de otros agentes en la socialización primaria, pérdida de un consenso social sobre la función de la escuela y la cultura a transmitir, grave deterioro de la autoridad moral del profesorado, unido a una baja valoración social de la tarea educativa, cambios en las relaciones entre profesor y alumnos, nuevos contenidos curriculares y nuevas demandas, etc.

### *Incremento de responsabilidad*

Debíamos ser precavidos cuando, implícitamente o no, se pide a la escuela que resuelva los nuevos problemas sociales, acudiendo a ella como posible tabla de salvación, justo cuando otras instancias sociales (particularmente la familia) renuncian a su ineludible papel en este terreno. Aparte de engendrar una cierta sensación de inutilidad del trabajo escolar, que en nada contribuye a la mejora de la educación, provoca una escasa consideración social de la profesión docente al no poder satisfacer tales demandas sociales. Algunos de estos cambios pueden ser percibidos como intentos de dismantelar una «artesanía» que ha costado mucho tiempo ir forjando. Objetivo de cualquier cambio debe ser, partiendo de reconocer la experiencia y el buen hacer profesional de muchos maestros y maestras, generar procesos de autorrevisión de la práctica, ampliar las competencias profesionales, y posibilitar condiciones organizativas y laborables propicias para ejercerlas. Por eso, en nada contribuye a la mejora anunciar muchas novedades al mismo tiempo, reestructurar especialidades, decir que además de enseñar nuevos contenidos, todo profesor deba –al mismo tiempo– tener una competencia en educación ambiental, para la salud, vial, del consumidor, para la paz, sexual, para el desarrollo, la igualdad, y educación moral y cívica. La sensación de desprofesionalización ante tal cúmulo de demandas no es la avenida más adecuada para mejorar la escuela. Más pausadamente vamos a ir generando una mejora interna, mediante roles y estructuras –entre ellas tiempos y espacios– que promuevan los cambios que deseamos.

Y es que acentuar la función educativa de la escuela debiera significar también ser conscientes de los graves problemas didácticos, ideológicos y sociales que en las condiciones actuales tiene dicha tarea, sobre todo para no imputar a la escuela y a sus profesores/as responsabilidades que también están fuera (20). Un docente no puede cargar con enseñar/educar en todo aquello que nos agobia: prevenir el sida, educar en la salud, no consumir en exceso productos innecesarios, comportarse cívicamente, etc. La

---

(20) Como señala. V. CAMPS («Educar en valors, què vol dir», *Perspectiva escolar*, 200, diciembre 1995, p. 52), debido a que ni la escuela ni sus profesores son los únicos agentes educativos, compartiendo tal función –al menos– con la familia y televisión, son igualmente responsables estos tres agentes. «No es legítimo esperar que la escuela pueda hacerlo todo. Tampoco lo es descargar en la familia todo el peso de la educación. Ni censurar a la televisión como la causa de todas las incoherencias que no sabemos resolver. Cabe arbitrar vías y medidas por las que el diálogo entre familia, escuela y medios de comunicación sea efectivo, con una mínima reflexión conjunta. Cabe, en una palabra, compartir responsabilidades y exigir las cuando no responden adecuadamente de sus obligaciones.»

paradoja llega al límite cuando, por ejemplo, los medios de comunicación y especialmente la televisión emplean las estrategias más sofisticadas para incrementar el consumo masivo e indiscriminado de productos, económicamente se diseñan estrategias para elevarlo (y así aumentar el producto interior), y sin embargo, la escuela debe educar para una actitud crítica, solidaria y responsable en las decisiones de uso o de consumo, mediante un tema transversal.

Es un desafío, al tiempo que una pesada carga y responsabilidad, declarar que **«el centro educativo como institución se responsabilizará de la formación moral y cívica de todos los alumnos y alumnas, que quedará reflejada en sus normas de funcionamiento, en la programación de las enseñanzas y en las actuaciones de todos los miembros de la comunidad escolar»** (MEC, 1994b). Y es que, por la *debilidad estratégica* de la institución escolar en la modernidad tardía, el centro escolar no puede asumir en exclusividad la formación moral de sus alumnos y alumnas, a riesgo de cargar con culpabilidades que no le pertenecen en propiedad. Si éstos deben tender a ser **«verdaderas escuelas de ciudadanía y firmes impulsores de actitudes éticamente valiosas»** (MEC, 1994a), paralelamente demanda –a su vez– *compartir esta función* con la implicación directa de los padres y de la llamada «comunidad educativa». Es preciso, entonces, reconocer que esta tarea no es sólo de la escuela y de sus profesores. Una inhibición implícita de estas otras instancias sociales no puede servir de excusa para cargar a la escuela con obligaciones que también están fuera de ella.

Cabe «otra» lectura de toda la demanda actual respecto a que la escuela eduque en valores. Si en décadas anteriores se solía imputar al sistema escolar el no adecuarse a las necesidades del mundo laboral, ahora, una *forma de hiperresponsabilizar* a la escuela de nuestros nuevos problemas (surgimientos de actitudes de intolerancia, violencia, consumismo, desigualdad, etc., en suma, de nuestra crisis de los valores democráticos) es exigirle que debe educar en valores (Bonal, 1995). De hecho son ya muchos los padres que se quejan, desdeñando la responsabilidad compartida que ellos debían tener, de que la escuela no está educando a sus hijos, incluso en «saber comer». Por eso, quizá el discurso sobre la educación en valores y transversalidad debiera servir, no para sobrecargar a la escuela con nuevas culpabilidades, sino más bien para que los docentes –sin renunciar a la importante labor que les corresponde– recuerden a los demás agentes educativos y socializadores lo que no deben olvidar: que es siempre una tarea compartida, y que no cabe pedir que la escuela resuelva aquello de lo que se inhiben o contribuyen a generar.

El profesorado es consciente de que una escuela pluralista y democrática debe, por una parte, respetar la diversidad de puntos de vista de la comunidad escolar acerca de lo que se considera bueno o correcto; pero, por otra, si quiere cumplir su función educativa, debe inducir (incluso con actitud beligerante) en los alumnos y alumnas un conjunto de valores, actitudes y acciones, intrínsecamente educativas, de acuerdo con la mejor tradición cultural. Con la desintegración de los modelos normativos tradicionales, en una coyuntura postmoderna donde la pluralidad de códigos, individualismo y relativismo son la tónica general, no hay un consenso ya dado sobre *desde qué bases comunes educar*, sino –como veremos– es algo que hay que construir en la comunidad escolar y social.

El tema se complica, además, porque se mezclan *diversos conceptos* de lo que deba ser educar en valores (Taberner, Bolívar y Ventura, 1995), y la posible *neutralidad* del profesorado puede ser entendida de muy diferentes formas. De acuerdo con la herencia kantiana/piagetiana, modernamente, hemos entendido que una educación en valores no es una práctica inculcadora de valores, sino –sin caer en relativismos o subjetivismos– que debe potenciar el desarrollo de principios y modos de actuar propios y justificados. Sin embargo, en la situación postmoderna actual, el asunto se ha complicado: el espacio común público que era la escuela, empieza a asumir tareas educativas reservadas a la esfera privada de la familia; el respeto a las diferencias cuestiona los valores comunes. El refugio en el formalismo (estrategias de razonamiento moral) y la confianza en no adoctrinar, mediante procedimientos imparciales de conducir el diálogo en el aula (por ejemplo clarificación de valores), ya no bastan. De ahí el renacimiento de la educación del carácter o la recuperación de la ética de las virtudes.

### *La llamada a la colaboración*

A su vez, el trabajo docente en la transversalidad supone unas relaciones de colegialidad y colaboración que, implicando al conjunto del profesorado en el desarrollo de la tarea educativa, conduzca a un compromiso por parte de la comunidad docente con las misiones consensuadas de la institución. Los centros escolares son concebidos, como imagen a la que tender, como comunidades con valores compartidos, que enlazan a las personas en función de una *visión común* y dan significado a la vida escolar. Una comunidad escolar tendría como núcleo un pacto de valores convenidos entre padres, alumnos y profesores («proyecto educativo»). La colegialidad, lejos del tradicional individualismo, resurge como una virtud profesional, cuando una congenialidad entre los miembros se vive en el interior de la comunidad.

Esta llamada a la colaboración que, como mensaje profético de salvación profesional y de la propia mejora escolar, recorre el mundo occidental, puede ser –en otra dimensión– un instrumento sutil («tecnología moral») para hacer más eficiente y aceptables las prescripciones oficiales, determinadas a nivel central. En nuestra actual coyuntura postmoderna, quizás, es la única respuesta para sobrevivir en un contexto escolar y social en que los problemas son impredecibles, las soluciones no están claras, o las demandas y expectativas se intensifican. Como reconoce Hargreaves (1994, p. 214) «*la colaboración ha llegado a ser un metaparadigma del cambio educativo y organizativo en la época postmoderna*».

Se ha destacado que una cooperación entre los profesores aporta un apoyo moral, incrementa la eficiencia y capacidad de reflexión, coordina esfuerzos y tiempos, reduce la incertidumbre de los planes de acción, proporciona oportunidades de aprender juntos, y otro amplio conjunto de virtudes. Así como el individualismo impedía uno de los estímulos más potentes para el cambio y renovación, la colaboración entre colegas lo favorece. Diversas teorías explicativas, sobre las condiciones organizativas que promueven el aprendizaje profesional, han destacado el trabajo conjunto y las experiencias comunes, como clave, en dicho aprendizaje organizativo. Pero en nuestra actual coyuntura postmoderna, un modo de refugio, cuando no de protección personal, es acudir

«nostálgicamente a mitos premodernos de comunidad, consenso y colaboración» (Hargreaves, 1994, p. 245). Bajo un pretendido uso progresista, se puede esconder una vieja utopía romántica, como de hecho era la propuesta originaria en la sociología alemana.

Pero, aparte de estas cuestiones de fondo, se aduce –con razón– que en las condiciones organizativas actuales de los centros no existen tiempos ni espacios para que los profesores trabajen juntos, por lo que en la práctica se suele dar, en el mejor de los casos, formas de «colaboración limitada». Las culturas profesionales en la enseñanza son dependientes de sus estructuras laborales (los horarios, la división por áreas/materias, la estructura arquitectónica, los órganos y formas de toma de decisiones, la distribución micropolítica del poder y estatus). Una cultura profesional de trabajo conjunto debe inducir la emergencia de nuevos roles y patrones de relaciones entre los profesores, rediseñando los entornos laborales, las estructuras organizativas y los modos de pensar y hacer la enseñanza.

Se reclama, entonces, una *ampliación de las competencias profesionales*, al pedir dotar toda la docencia de una cierta impregnación moral: «que los profesores incorporen a su práctica docente la dimensión moral y de formación en valores», decía el documento del MEC (1994a). Es cierto que en la última década se ha destacado la dimensión moral de la enseñanza (21), no sólo en el sentido de una «ética profesional», sino –más ampliamente– de que su ejercicio implica comprender, deliberar, y decidir colegiada/dialógicamente, dentro de un complejo marco social, político y moral. Recientemente, Philip Jackson y otros (1993), renovando su clásica descripción de 1968, han puesto de manifiesto cómo todo proceso interactivo de las aulas y centros –desde niveles más explícitos a otros más implícitos– es intrínsecamente una *actividad moral*, no tanto por los contenidos que se enseñan sino por la forma misma en que se regulan y expresan. Basta describir etnográficamente las percepciones de la enseñanza por los profesores para darse cuenta de hasta qué punto están repletas de consideraciones morales. Se ven a sí mismos como modelos de buena conducta y como guías en el arriesgado terreno moral.

Aun cuando se busque en la especialidad disciplinar un refugio firme de la profesión docente, cabría pensar (Sockett, 1993) que la ampliación de dicha profesionalidad exige entrar en aquellas dimensiones valorativas y actitudinales que puedan promover una educación acorde con las demandas actuales. Un conjunto de virtudes (honestidad, compromiso, preocupación, justicia y prudencia) serían profesionales en la medida que son constitutivas de la práctica de la enseñanza. En lugar de un modelo aditivo de profesional, presente en las orientaciones de la reforma, en que además de experto en contenidos debe unir la dimensión de educador moral, la profesionalidad docente completa estaría –desde una perspectiva complementaria– en que la efectividad y la responsabilidad se implican mutuamente (Oser, 1994). Lo que sucede es que, después de un conjunto de procesos (el profesor como un trabajador de la enseñanza, enfoques técnicos de la enseñanza, devaluada percepción social, grave deterioro de la función educativa tras

---

(21) *Vid.*, entre otros, J.I. GOODLAD, R. SODER y K.A. SIROTNIK (Eds.): *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990; y OSER, F.K., «Moral perspectives on teaching», en L. Darling-Hammond (Ed.): *Review of Research in Education*, 20, pp. 57-127.

las teorías de la reproducción, etc.), resulta complicado recuperar esta imagen de la profesión docente.

### *La transversalidad en Secundaria*

Si partimos, como se debiera, de la realidad interna de los centros escolares y asumimos nuestra propia tradición escolar, la cuestión es más compleja que la pervivencia de unos saberes consolidados como disciplinas desde los griegos (Moreno Marimón, 1993), propios de una élite filosófica. Por una parte, como han puesto de manifiesto los estudios históricos del currículum (Goodson, 1995), las materias escolares tienden por naturaleza a una estabilidad curricular; por otro –al menos en Secundaria– los contenidos son el organizador primario de la vida profesional de los profesores. Grossmann y Stodolsky (1994, p. 181) acaban de hacer una revisión sobre el papel de las materias/especialidades en la vida profesional de los profesores, mostrando hasta qué punto el contenido es el *organizador primario de la vida profesional de los profesores en Secundaria*:

«La práctica profesional de estos profesores y sus perspectivas sobre la enseñanza y el currículum están enmarcadas dentro de la materia particular que enseñan. Además, aspectos de la vida departamental que afectan directamente a la práctica docente, incluyendo las deliberaciones curriculares, las normas departamentales, el desarrollo profesional y curricular, también son reflejo del carácter específico de la materia. La importancia de la materia como contexto para la enseñanza puede ayudar a explicar por qué los profesores de matemáticas que enseñan en diferentes escuelas comparten perspectivas comunes sobre la enseñanza, distintas de los profesores de inglés que enseñan en el mismo centro que los de matemáticas.»

Comprender las normas y creencias, compartidas por los colegas de un departamento, diferenciales de otro, puede tener relevancia para la introducción de cambios educativos. Partir –entonces– del contexto de las disciplinas en los centros de Secundaria es un *factor crítico* para cualquier intento de reforma. Por eso mismo, cambios que afectan a la reorganización o integración de materias escolares y, consiguientemente, la pertenencia de los profesores a un departamento/área, al incidir en un elemento central de su propia identidad profesional, así como posiblemente a su estatus, generan la lógica resistencia.

Los profesores de Secundaria son profesores de *algo*, y ese algo (materia disciplinar) es clave en sus modos de ver y hacer, distinto entre unas materias y otras. En este segundo sentido, el papel de los departamentos es decisivo en los centros de Secundaria y Bachillerato, en la medida, en que como sucede en otros países, representa una *cultura profesional propia* de estos centros (22), caracterizada, entre otros elementos, por:

---

(22) Un buen análisis de esta cuestión lo ha realizado L.S. SISKIN, *Realms of knowledge: Academic departments in secondary schools*. Londres, Falmer Press, 1994. Para ver la reconceptualización de los primeros análisis consultar la obra coordinada por J.W. LITTLE y M.W. McLAUGHLIN (eds.): *Teachers'*

- a) Un *corpus* de conocimientos de la disciplina/s objeto de enseñanza, que –configura en gran medida– la *identidad profesional* del profesor y del Seminario/Departamento a que pertenece;
- b) el hecho de contribuir a *determinar lo que se enseña y cómo se hace*. La especialidad disciplinar configura un modo de ver y entender el curriculum;
- c) una *estructura ocupacional de trabajo y formas de relación* entre los docentes: individualidad, estructura departamental, etc., que configura una determinada visión sobre lo que deba ser la acción del centro y de cada uno de los agentes; y
- d) un proceso de *socialización profesional* específico en los Institutos de Secundaria que ha configurado un conjunto de expectativas y percepciones sobre lo que debe ser la acción docente.

Lo que sucede es que en nuestra actual situación social, caracterizada –entre otras cosas– por su complejidad, incertidumbre, nuevas demandas y atención a la diversidad, los centros de Secundaria están poco equipados para hacer frente a estos retos. De ahí el que acusen un «malestar» propio de la modernidad, como ha descrito Hargreaves (1994), haciéndose eco de las críticas comunitaristas de Taylor (1994). Las soluciones no son fáciles, sobre todo porque –por una parte– habría que preservar los aspectos positivos que la especialización profesional y los departamentos han tenido; por otra, porque no se puede romper de pronto una identidad profesional forjada en todo un proceso de socialización profesional y tradición histórica, menos aun pretender que funcionen de modo parecido a los centros de Primaria. Mientras tanto la cuestión está en ir tomando la educación como una tarea colegiada, donde las diferencias entre departamentos más que provocar déficits de aprendizaje en los alumnos lo enriquezcan. En lugar, entonces, de predicar con la transversalidad la abolición de las divisiones disciplinares, como algún ingenuo realiza, para dismantelar la profesionalidad con que contamos, sería más inteligente plantear qué podemos hacer para incrementar dicha profesionalidad de partida.

## SELECCIÓN DE CONTENIDOS CURRICULARES

La cuestión de la transversalidad –como señalaba anteriormente– apunta a cuál es la cultura relevante que merece ser enseñada/seleccionada en la formación de los ciudadanos: si seguir otorgando prioridad a un curriculum *instrumental* (contenidos científicos o instrumentales) orientado a la profesionalización; o *afectivo-vivencial* (socialización moral e integración cívica), recogiendo elementos pertenecientes a la socialización primaria. La verdadera cuestión, pues, es ¿para qué y qué enseñar?, ¿qué debe constituir una educación integral o global? Debe decidirse si se opta por la estabilidad curricular,

---

*works. Individuals, colleagues, and contexts*. Nueva York, Teachers College Press, 1993. Referido a nuestra realidad *vid.* V. FERRERES, «La cultura profesional de los docentes», en Grupo de Investigación Didáctica (ed.): *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla, GID, pp. 3-39.

conservando la organización heredada de áreas y especialidades; o se recupera –en primer plano o complementariamente– un conjunto de cuestiones vivenciales, de las que la escuela comprensiva no debiera inhibirse.

La selección de contenidos escolares –es obvio reseñarlo– está en profunda crisis. Si durante bastante tiempo hemos criticado la función de reproducción social que los contenidos curriculares han ejercido, al proponer recuperar elementos de la llamada «buena educación», estamos empezando a recoger dimensiones dejadas en el camino por un progresismo mal entendido. O tal vez sea que, al haberse borrado la delimitación entre un ámbito perteneciente a la familia y otro público reservado a la escuela, con una cierta vertebración entre sí, la escuela se ve forzada a asumir ambas tareas educativas. A este hecho se ha referido Tedesco (1995, p. 99), acudiendo a la clásica distinción entre socialización primaria y secundaria, como «la primarización de la socialización secundaria», caracterizada por la incorporación en el curriculum escolar de elementos afectivo-vivenciales.

Especificar y justificar *qué deba ser enseñado*, a qué personas, a través de qué procesos de enseñanza y cómo están interrelacionados estos niveles, son las cuestiones clásicas del curriculum. Cuando se entiende en el sentido restringido de los objetivos y contenidos que enseñar, el debate curricular queda restringido a un asunto técnico sobre la efectividad instrumental de técnicas y formatos para gestionarlo, alejando el debate moral y social. Pero todo curriculum e innovación debe legitimar sus contenidos, lo que propone como nuevo, los fines que pretende, así como las opciones de valor que persigue. Toda una tradición de investigación crítica se ha encargado especialmente de ponerlo de manifiesto. Por otra parte, de modo paralelo, se ha desarrollado una tradición de investigación y experiencias prácticas, frecuentemente catalogada como gerencial, sobre los cómo, formas y procesos para llevar a cabo el diseño y desarrollo curricular. En general, la teoría del diseño curricular, aunque no siempre catalogable como gerencial, se ha movido en esta línea; dominada por una concepción técnico-burocrática, usurpa a los agentes educativos el poder de debatir y decidir lo que enseñar, se les limita a aplicar secuencial, racional y verticalmente lo determinado para cada nivel o etapa educativa.

Si, por una parte, las propuestas de cambio, al poner en juego factores ideológicos y sociopolíticos, necesitan ser legitimadas en función de unos valores para un momento histórico y para contexto particular; por otra, requieren condiciones (estructura, funciones, cultura profesional, procesos de trabajo, etc.), como contexto «ecológico» adecuado para generar y poder realizar el cambio curricular. Como ha escrito Escudero (1993, p. 83):

«Esta doble y simultánea faceta de los contenidos (qués) y procesos (cómo) de las reformas, cambios o innovación en educación, aparece en la actualidad ampliamente reconocida y justificada por un elenco de posiciones teóricas y programáticas que, pese a remitir a plataformas ideológicas diferentes, coinciden en destacar la necesaria legitimación axiológica, cultural, social, política, económica y ética del curriculum y su transformación y, al tiempo, la articulación adecuada de los contextos, procesos y sujetos que han de participar en la realización concreta y situacional de una praxis de mejora de la educación.»

Por eso no sólo necesitamos justificar los contenidos de lo que queremos cambiar, sino *articular los procesos* adecuados para llevarlo a cabo. Esta doble vertiente forma parte sustancial de mi análisis de los «temas/ejes transversales». Si no se justifican adecuadamente los contenidos, la propuesta se nos convierte en tecnocrática, pero si además no articula el cómo llevarlo a cabo se quedará en prácticas discursivas o apariencia de cambio. Si bien, por lo que he señalado, cabe argumentar una cierta legitimación de la transversalidad, mi crítica se dirige a no haber logrado la necesaria coherencia en su articulación práctica, por continuar dominando una verticalidad en el diseño.

En el modelo de diseño curricular de la Reforma se determinan los contenidos educativos valiosos en función, en primer lugar, de los contenidos disciplinares de cada área (aun cuando éstos incluyan actitudes y valores) y, complementariamente, aquellas problemáticas sociales que demandan una acción formativa de la escuela. Pero cuando el problema se cifra en secuenciar disciplinariamente cada una de las áreas curriculares, tomando como núcleo organizador los contenidos conceptuales, entonces, los llamados temas «transversales» empiezan a no encajar puesto que apuntan a otra dimensión: cuál es la cultura relevante que merece la pena ser enseñada. Por eso, en lugar de plantearnos la cuestión sobre cómo encajar los temas transversales en el currículum de las diferentes áreas disciplinares, se debe dar la vuelta para repensar y consensuar qué necesitan hoy conocer los ciudadanos/as en nuestro mundo para facilitar su entendimiento y para contribuir al mundo que deseamos tener.

La inserción curricular de los temas transversales en el Proyecto curricular, con la consiguiente corresponsabilidad de todas las áreas, no es tarea fácil en la práctica. La aspiración última de una transversalidad en el currículum sería el que los ejes transversales, de acuerdo con las finalidades educativas, sean los verdaderos y únicos ejes estructuradores del currículum, quedando los restantes contenidos científicos con un carácter instrumental. Como señala R. Yus (1995) los temas transversales vienen a poner en crisis, al menos en los niveles básicos de enseñanza, la concepción disciplinar de la cultura, al exigir un tratamiento global o interdisciplinar de los contenidos. «Naturalmente –comenta agudamente– esta concepción exigiría una relativización de la "obligatoriedad" de los contenidos a nivel estatal, situándolos como instrumentos, abiertos, variables y diversos, para alcanzar los objetivos, que a fin de cuentas es el referente principal del modelo didáctico».

En este sentido, cabe plantearse si los temas transversales tienen contenidos conceptuales sustantivos propios o, más bien, de acuerdo con la «infusión/impregnación», vienen dados por los de las áreas curriculares. Parecería que, tomando en serio cada tema transversal, cabría defender una especificidad conceptual, que permita «**formular cuestiones específicas que no son características de las áreas disciplinares**» (Pujol, 1996, p. 9), que sería menor en el ámbito de los procedimientos y, más común, por su mayor generalidad, en las actitudes y valores. Pero ello no quita legitimidad a la defensa autónoma de los temas transversales como espacios curriculares propios; si no se hace es por razones pragmáticas (no aumentar el número de disciplinas, no estar consolidados como especialidades de los docentes, etc.).

Por otra parte, si bien tienen una fuerte carga actitudinal (sensibilización afectiva y comportamental ante un conjunto de cuestiones y aspectos), conllevan también sus propios conceptos y procedimientos. Como reconoce Martín (1994, p. 55): «los temas transversales suponen, al igual que las restantes enseñanzas, el aprendizaje de tres tipos de contenidos; no obstante, el peso de los contenidos referidos a valores, normas y actitudes es mucho mayor que en el resto del currículo». Los temas transversales, como contenidos, poseen su propia red conceptual y de procedimientos, no se limitan a componentes actitudinales o valorativos. Precisamente en la medida en que el componente cognitivo se relaciona con las actitudes, según muestra tanto la teoría de las actitudes como la psicología del desarrollo moral, la formación en valores y actitudes se apoya en componentes conceptuales.

Pero resulta que, tal como han quedado delimitados curricularmente, por un lado están los contenidos valorativos de cada una de las áreas, fijados curricularmente; por otro, los ejes/temas transversales, que tienen un componente valorativo propio. Como plantea el colectivo Hegoa (1994): «¿Surgen los contenidos valorativos del análisis de las transversalidades en las fuentes de fundamentación del curriculum? ¿Son los valores que aparecen en las áreas la traducción de una lectura específica de lo transversal? ¿Deberá la concreción curricular recoger los transversales y reordenar a su vez los contenidos valorativos de las áreas?». Desde luego la estructura de los diseños curriculares no da respuesta, es una tarea para los equipos docentes en sus proyectos curriculares.

#### «Y AHORA, ¿CÓMO METEMOS LOS TRANSVERSALES?»: LÓGICA DISCIPLINAR VERSUS TRANSVERSALIDAD

La dimensión transversal, nueva en el currículo, que pretende trascender la propia organización vertical por áreas y bloques de contenido (con sus correspondientes «criterios de evaluación») que los propios decretos de currículo establecen, resulta muy problemática; pues hay una contradicción interna entre el modelo de diseño curricular elegido, básicamente tyleriano (Coll y Bolea, 1990, pp. 361-62), unido a una teoría del diseño de la instrucción como la «Teoría de la elaboración» (Reigeluth, Merrill y otros, 1980; Coll, 1987), que conduce a situar los contenidos disciplinares como «eje estructurador del currículo» (Coll y Solé, 1987; Coll, Pozo y otros, 1992) de un lado; y unos ejes/temas que traspasan los límites de dicho modelo, al no estar estructurados por áreas ni en secuencias de bloques de contenido.

Optar en un sentido fuerte por la transversalidad, como señalan muchos profesores y asesores, exige ir más allá de la organización por áreas y bloques de contenido que los propios decretos de currículo establecen, fracturando –en parte– la lógica disciplinar. Las propuestas oficiales de secuenciación no logran integrar dichos contenidos, por lo que se prefiere transferir esta tarea a los equipos docentes, para que en sus respectivos Proyectos de Centro (educativos y curriculares) impregnen toda la actividad docente. Cuando se parte de un *diseño curricular fuertemente disciplinar* se genera el problema de cómo introducir después los temas transversales en cada área («y ahora, ¿cómo metemos los transversales?», preguntan los profesores cuando han elaborado por áreas el Proyecto curricular).

De este modo, los contenidos de cada área son presentados siguiendo la estructura y epítome (Reigeluth, Merrill y otros, 1980) de la disciplina en cuestión, que es la que de hecho marca la macrosecuencia que constituye cada área curricular, para exigir después que los Proyectos Curriculares deban incluir un tratamiento horizontal en torno a los temas transversales. Si el modelo de diseño curricular ya incluyera –como núcleo estructurador– la problemática social y demandas sociales, en principio, la cuestión irresoluble de integrar lo que se ha planteado de modo separado se habría desvanecido. La Administración educativa se ha preocupado por fijar los contenidos de las áreas de conocimiento tradicionales, que deberán respetarse en los proyectos curriculares de centro, mientras deja en el estado de *impregnación espiritual* lo que constituiría la verdadera innovación en el currículo de la Reforma.

Ciertamente, se podría considerar que los temas transversales ya están incluidos en los contenidos curriculares de cada área, y así parecen darlo a entender los cuadernos ministeriales dedicados a cada tema transversal, dentro de los «Materiales para la Reforma». De hecho se suele aducir que **«estos contenidos no suponen aumentar los ya existentes sino que han de impregnar el currículo escolar»** (MEC, 1992a). Las dimensiones transversales ya están presentes, sólo es preciso explicitarlas, sin necesidad de aumentar/añadir nuevos contenidos (23). Y cuando parezcan estar más alejadas (por ejemplo, encontrar la «educación vial» o «educación para la salud» en el área de Matemáticas) se puede intentar que los contenidos procedimentales (en este caso «los problemas») se apliquen a tales problemáticas.

Pero es evidente que la educación moral y cívica no puede quedar cifrada en las actitudes que acompañan a los contenidos conceptuales tratados; éstas tienen también una dimensión conceptual o cognitiva y de procedimientos o hábitos. De ahí la *debilidad del planteamiento de los contenidos actitudinales* (Bolívar, 1992; Puig, 1995) y la necesidad de completar la acción educativa mediante contenidos transversales, que, además del componente actitudinal, conllevan también la enseñanza de conceptos y procedimientos.

Si leemos con atención los objetivos generales de cada etapa educativa, sorprende que se refieren mayoritariamente a cuestiones transversales, hasta el punto de que casi han desaparecido las dimensiones cognitivo-conceptuales. Luego, los contenidos responden a las disciplinas científicas que dan sentido a las áreas (24). Al haber separado

---

(23) Así JIMÉNEZ ARMESTO y LAJENA ANDREU (Temas transversales. *Educación ambiental*. Madrid, MEC, 1992, p. 13) revisando los contenidos y objetivos de Educación ambiental de los currículos oficiales señalan que «trabajando los contenidos que la ley sugiere con una metodología adecuada no será necesario añadir o modificar ningún contenido, ni añadir trabajo extra de programación. Se trata de un enfoque particular del trabajo habitual».

(24) Un ejemplo paradigmático lo proporciona el análisis de los bloques de contenido del área de «Sociales, Geografía e Historia» de Secundaria Obligatoria, como analicé en otro lugar (BOLÍVAR, 1993a, cap. 2). Los tres primeros bloques pertenecen a Geografía, a continuación aparecen tres referidos a Historia, dos a Sociología-Economía, y el último (descontando el añadido de Ética) a Arte. FERNÁNDEZ ENGUIA también ya criticó acertadamente («El aprendizaje de lo social», *Educación y Sociedad*, 8, 1991, pp. 7-24) esta forma disciplinar de plantear justamente el campo que podría/debía ser interdisciplinar o globalizado.

formalmente los objetivos («para qué enseñar») de los contenidos («qué enseñar») se provoca esta incongruencia artificial en el diseño, pues en la práctica no suele suceder. La inconsistencia proviene, entonces, de que los objetivos quedan como una introducción retórica (declaraciones iniciales), cuando son los contenidos los que marcan el diseño curricular. Por su parte, los aspectos actitudinales y transversales casi desaparecen de los «criterios de evaluación», a lo que me referí (Bolívar, 1992) como «corrosión» de los aspectos actitudinales del currículo. Como comentan Otano y Sierra (1994, p. 25), «no se puede negar que, en conjunto, se decanta hacia una visión de los contenidos curriculares de carácter disciplinar. La presencia, aunque sea transversal, de los temas de interés social no queda asegurada, sino que se deja a la decisión de cada centro. Y, en todo caso, se le exige que esta decisión sea respetuosa y compatible con las áreas que van a ser objeto final de la evaluación del alumnado».

La «Teoría de la elaboración», tomada un tanto libremente, acogiendo sus últimas formulaciones cognitivistas, ha servido (Bolívar, 1993b) tanto para la distinción de los contenidos conceptuales (hechos, conceptos y principios) y procedimientos (25), como –sobre todo– para su secuenciación. En relación al primero, una grave opción ha sido defender que «para cualquier ámbito del saber es posible identificar contenidos relativos a cada una de las categorías señaladas» (Coll y Solé, 1987, p. 24). De acuerdo con la «Teoría de la elaboración» de la instrucción, el que haya contenidos de conceptos, hechos, principios, o contenidos de procedimientos, no implica que todo tópico o contenido tenga que ser necesariamente subdividido en las tres categorías, porque entonces se nos convierte en un *corsé o rejilla que debemos rellenar obligatoriamente*, cual antigua taxonomía tripartita (objetivos cognoscitivos, afectivos y psicomotores), como he criticado en otro lugar (Bolívar, 1992), y está proliferando en numerosas programaciones y proyectos publicados para el profesorado.

En relación con la secuenciación, si bien ha sido uno de los modelos más potentes para organizar y secuenciar los contenidos curriculares, descontextualiza y reifica el contenido, dividiéndolo en unidades discretas, para proponer una integración de aspectos (Wilson y Cole, 1992). Además, sólo sirve para contenidos elementales y procedimientos muy delimitados; en cualquier caso no vale para las actitudes y valores (que, más bien, serían dependientes de una adecuada teoría del desarrollo moral). Supone que la clave del éxito en la enseñanza-aprendizaje está en la adecuada secuenciación de contenidos. Partiendo de que existen unos prerrequisitos para el aprendizaje, unas estructuras y conocimientos previos, y un determinado nivel de desarrollo cognitivo, se plantea –como «el problema de la enseñanza»– la necesidad de escalonar adecuadamente los contenidos.

Por otra parte, la cuestión de la secuenciación de contenidos se mezcla, con motivo de los tres niveles de concreción curricular, al hilo de las nuevas olas descentralizadoras,

---

(25) Los contenidos actitudinales, sin embargo, proceden de un conjunto de análisis (como el «currículum oculto») y demandas sociales (recuperar la función educativa de la escuela). Como reconoce Ch. REIGELUTH («Elaborating the Elaboration Theory», *Educational Technology and Development*, 40, 1992, p. 82): «La Teoría de la elaboración no se ha aplicado a campos que no impliquen destrezas, como secuencias para desarrollar comprensión, actitudes, morales o éticas».

de dar una cierta autonomía a los centros y equipos docentes, para que sean éstos quienes secuencien los contenidos en sus respectivos Proyectos Curriculares de Etapa, aunque las Administraciones educativas han hecho su propia propuesta, con carácter orientativo/supervisor, de distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación en ciclos/cursos. La Administración respectiva –como he señalado– se reserva el poder/capacidad para determinar y seleccionar el contenido curricular de cada etapa educativa, transfiriendo a los centros/equipos docentes la forma de organizarlo o secuenciarlo, si otras instancias (p.e. materiales curriculares o libros de texto) no lo han hecho ya, y –finalmente– el asunto se convierte en algo retórico o burocrático.

Esta feliz «mezcla» de un problema didáctico (derivado –como hemos visto– de la «Teoría de la elaboración») con un problema de política educativa (autonomía en el desarrollo curricular), junto con la adaptación curricular a contextos culturalmente diversos, marca el tema de la secuenciación de los contenidos, como cuestión «estrella» en la elaboración de los Proyectos Curriculares de Etapa/centro. Al tiempo, promete unas expectativas infundadas, cual antigua programación, de que si se secuencian «bien» (como antes «si se programa bien») todos alcanzarán, al final, con diferentes ritmos, los contenidos deseados. La diversidad psicológica (que no social) puede ser superada por la secuenciación de contenidos. Algunos profesores, más concienciados críticamente, ya han percibido lo que supone de tarea burocrática, sin incidencia real, al no haber cambiado sustantivamente los contextos organizativos y laborales, y están practicando una suerte de «resistencia constructiva» (o, a su modo, «desobediencia civil») a invertir grandes cantidades de tiempo en tal tarea.

## ORGANIZACIÓN CURRICULAR: ENTRE NUEVOS CONTENIDOS, EJES DE GLOBALIZACIÓN Y LABOR CONJUNTA DEL CENTRO

¿Las cuestiones transversales son nuevos contenidos o ejes de globalización? En este sentido no es lo mismo hablar de «temas», «materias» o «ámbitos temáticos prioritarios» que «ejes», «líneas» o «ámbitos de conocimiento y experiencia». Estos segundos vienen a denotar la idea de potenciales ejes vertebradores del currículo, mientras los primeros se orientan más a nuevos contenidos o temas. En el fondo, la cuestión está apuntando a una doble concepción curricular.

La pretensión de que los ejes transversales no están asociados a una disciplina, sino que atraviesan el curriculum en todas y cada una de las áreas de las distintas etapas educativas, está implicando un *nuevo modelo curricular*: La transversalidad tiende a un curriculum como un proceso contextualizado socialmente, entendido como un proyecto cultural, algo que se crea y genera en diversas prácticas interactivas, no limitadas al aula. Junto a él, el currículo oficial –más tecnocráticamente– es un documento para gestionar en sucesivos niveles (Cornblet, 1990). El primero, por definición, debe tener un carácter abierto, sin especificación reglada de contenidos; viene dado por su relevancia social, y trasciende/rompe la estructura disciplinar en tiempos y espacios, etc. Se reproduciría así, implícitamente (26), la *doble concepción curricular* que ha dominado como de-

---

(26) Por lo demás sería manifiesta, a otro nivel, entre la formulación, como *syllabus*, del art. 4.1

bate, como dos alternativas que se suceden una a otra pendularmente en la segunda mitad del siglo: plan de estudios, y/o experiencias sociales relevantes vividas. Como tal habría reclamado, en lugar de una ingeniería para encajar los diversos componentes formales, una teoría que, con un cuerpo de ideas coherente y sistemático, diera sentido al conocimiento escolar, como guía para decidirse por acciones apropiadas y justificables.

De este modo, se genera un grave problema en la práctica escolar entre ambas concepciones curriculares: un punto de vista *integrado* del curriculum y la *fragmentación* no sólo en áreas y bloques de contenidos, sino la separación de cada uno en elementos discretos (hechos, conceptos, principios; procedimientos; actitudes) con sus propios códigos. Entre el conocimiento curricular como algo ya dado, a enseñar/aprender, y el curriculum como un modo de conocer y vivir en el aula/centro/entorno, se juega la transversalidad. Se trata –decía Fierro (27)– de cómo conjugar «un currículo prescrito y, por tanto, relativamente fijo, con las exigencias y proyectos de permanente innovación curricular y didáctica»; sacando –a continuación– la conclusión de que «es poco probable una participación real, activa, transformadora e innovadora, cuando las grandes y las pequeñas líneas de contenidos y de objetivos didácticos están trazadas, fijadas por la norma».

Una salida airosa para no incrementar la contradicción que comentamos ha sido últimamente –como mostraba antes–, vista la buena acogida que ha tenido la *remoralización*, dirigir la transversalidad a la educación moral y cívica. De este modo, en lugar de potenciales ejes globalizadores del currículo, que cuestionarían la organización de contenidos establecida, se les hace girar en torno a este nuevo «tema transversal nuclear», que corona y agrupa a todos los restantes. Esto permite, a su vez, trasladar la transversalidad al Proyecto educativo, desde cuya reasunción de valores se irradiará la vida moral del centro y las tareas del aula.

A su vez, la opción anterior permite salvar otra contradicción: si son auténticos contenidos curriculares, exigirían *tiempos y espacios propios*, pero añadidos a los ya establecidos, incrementarían de un modo inaceptable el volumen total. Como señala Rafael Yus (1996a) «de este modo, finalmente se ha optado por sacrificar el "espacio" que exigen los contenidos transversales y, para ser consecuentes con los objetivos, no se les hace desaparecer, sino que se les deja «gravitar» sobre los contenidos disciplinares, sin acabar de resolver el problema organizativo que ello supone y finalmente dejando sin

---

de la LOGSE («conjunto de...que regularán la práctica docente»), y aquellas otras que aparecían en las páginas iniciales de los DCB de 1989 («todo aquello que el medio escolar ofrece como posibilidad de aprendizaje»). En la definición del Decreto de Enseñanzas Mínimas (MEC, 1991a) se quería mostrar que esta segunda dimensión era la que justificaba la inclusión de contenidos actitudinales: «La noción de currículo no debe circunscribirse a un mero programa o plan de estudios, limitado exclusivamente a contenidos intelectuales, sino que engloba todas las posibilidades de aprendizaje que ofrece la escuela referidos a conocimientos conceptuales, procedimientos, destrezas, actitudes y valores».

(27) A. FIERRO, «Diseño y desafíos de la reforma educativa española», *Revista de Educación*, 305, 1994, p. 33.

criterio de evaluación a estos contenidos». Por eso, tal como ha quedado configurado, más se acerca a un sumatorio o convergencia de las materias/áreas sobre un tema.

Y es que educar en la transversalidad es enfocar de un modo complejo la comprensión del mundo (Yus, 1996b), que supere la división actual de los conocimientos disciplinares, manifiesta en la propia estructura organizativa y horaria de los centros (Hargreaves, 1994). Si desde una tradición analítica hemos entendido pensar como separar, eliminar las interrelaciones, la complejidad; de acuerdo con un paradigma emergente en diversos campos del pensamiento (Edgar Morin desde la antropología social o Ilya Prigogine desde la filosofía de la ciencia natural, entre otros, lo vienen repitiendo en los últimos años), los problemas son interdependientes. En lugar de relaciones lineales de causa-efecto de la mecánica clásica, se va imponiendo un tratamiento sistemático (causalidad en bucle), en el que todo está relacionado, en una «nueva alianza» de la vida y naturaleza (28), configurando un reencantamiento del mundo en una comprensión más humana, estableciendo una integración entre las «dos culturas». Dice Morin (1983, p. 418): «El pensamiento complejo tiende a la multidimensionalidad», cualquier sistema está inmerso en un entorno, que provoca una causalidad múltiple, donde el azar y el desorden no son eliminables. La imagen del universo que dibujan Prigogine y Stengers es un mundo abierto, complejo y no predecible, donde el orden y el caos mantienen unas relaciones dinámicas. Contextualizar el pensamiento significa —entonces— pensar los hechos en relación a un marco amplio no parcelado, y éste en un plano de consecuencias/efectos mundiales. A su vez, en un pensamiento complejo los conocimientos no tienen sentido separados unos de otros (Morin, 1994).

La educación medio-ambiental proporciona un ejemplo de causalidad en bucle. Al educar transversalmente no sólo tratamos de poner de manifiesto la interrelación de variables que intervienen, sino también las consecuencias imprevistas que puede tener tomar determinadas decisiones; por tanto se abandona un enfoque centrado en la vida concreta del individuo, para educar en la complejidad. Como señalan Pujol y Sanmartí (1995, p. 10)

«Educar en la transversalidad implica un cambio de perspectiva mucho más amplio que afecta a la visión misma del mundo y de la ciencia y, en consecuencia, a la selección de contenidos y a su jerarquización y estructuración.»

Esto conlleva que enseñar educando en la transversalidad no se reduciría a considerar los aspectos éticos o a sacar algunas implicaciones morales de los contenidos tratados. Afectaría, más radicalmente, a organizar cíclicamente los contenidos y la enseñanza, en lugar de las formas lineales y compartimentadas vigentes. Algunos de los muchos esquemas ingeniosos que proliferan en los trabajos sobre temas transversales, que pretenden mostrar cómo, sobre el papel, todo se puede relacionar con todo, apuntan certeramente a esta cuestión nuclear. Cuando se habla de «transversalizar los trans-

---

(28) Cfr. Ilya PRIGOGINE e Isabel STENGERS, *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid, Alianza Ed., 1983. De EDGAR MORIN, entre otros, *Ciencia con consciencia* (Barcelona, Anthropos, 1984), *El Método I. La naturaleza de la naturaleza* (Madrid, Crítica, 1981), y *El Método II. La vida de la vida* (Madrid, Cátedra, 1983).

versales» se pretende, en este mismo sentido, «posibilitar la comprensión global de la compleja sociedad en la que nos ha tocado vivir, analizando, desde diferentes ángulos, las problemáticas que ésta nos plantea» (Álvarez Martín, 1994, p. 13).

Pero también hemos de reconocer que ahora mismo, a riesgo de generar mayor resistencia o dismantlar la profesionalidad con que contamos, no es viable romper, máxime incluyendo los Institutos de Educación Secundaria, con la estructura de contenidos disciplinares por áreas. Y quizás, sin desdeñar los aspectos críticos anteriores, pueda ser una *situación transitoria* la indefinición actual, en la medida que permita que grupos comprometidos activamente con el desarrollo curricular de los temas transversales, puedan comenzar a trascender el currículo oficial. Mientras tanto, otros, conservando la organización por áreas/materias, de las que son especialistas, inician experiencias interdisciplinares –de mayor o menor alcance educativo– en torno a estas problemáticas. En cualquier caso se está induciendo una sensibilización general, como caldo de cultivo para propuestas más radicales; lo que no implica dejar el campo para que cada uno cultive su jardín particular, sino ir articulando los procesos (de formación inicial y permanente, apoyos y asesoramiento) y contextos organizativos que promuevan la mejora que deseamos.

Por esto mismo una opción en exceso aventurada sería el que los ejes transversales, de acuerdo con las finalidades educativas, sean los verdaderos y únicos ejes vertebradores del currículo, quedando los restantes contenidos científicos con un carácter instrumental. Partiendo –por ahora– de nuestra realidad, e intentando acercarse a lo deseable, para que no queden –especialmente en Secundaria– como responsabilidad de todos y de ninguno, exigen una propuesta curricular específica planificada, no ocasional o esporádica. Sin tomarlos como nuevas materias, la cuestión es cómo organizar –a nivel de centro, ciclo o área– el curriculum en torno a ámbitos de relevancia cultural para dar una funcionalidad moral y social a la educación, al tiempo que «transversalizar» las áreas. Todo depende, en último extremo, de cómo se establezca su enseñanza, se incardinan en el Proyecto de Centro y el grado de consenso y compromiso alcanzado.

La organización de los contenidos plantea cómo conjugar la lógica de las materias con los problemas sociomorales inmersos en las situaciones reales. Se trata –entonces– de dar un sentido de globalidad a la enseñanza de campo disciplinar, no olvidando la interrelación compleja (social y natural) que mantiene con los restantes. La globalización en Secundaria, recogiendo sugerencias de Zabala (1995, pp. 167-168), no puede ser entendida sólo en claves psicológicas, como métodos/técnicas heredados de la educación infantil (núcleos de experiencias inmediatas); es fundamentalmente un *enfoque* a las disciplinas/áreas que posibilite una comprensión amplia del campo, que incluye sus implicaciones sociales y morales. Al ampliar el círculo de relaciones, tanto con las restantes materias que configuran el curriculum escolar (interdisciplinar), como –sobre todo– funcionalmente con el entorno natural y social, necesariamente se está provocando un tratamiento integrado y transversal de los contenidos.

En los últimos años, con motivo de los múltiples intentos laudables de renovación de la práctica educativa, mediante la puesta en práctica de la transversalidad, se han ido generando propuestas curriculares y experiencias dispares. Voy a reflejar, a conti-

nuación, algunas de las formas en las que se ha organizado el desarrollo curricular de la transversalidad.

### *La transversalidad desde las áreas: Nuevos contenidos vs. funcionalidad sociomoral*

Dentro de la estructura organizativa vertical por áreas y disciplinas, en las que éstas son el eje organizador principal (en espacios, horarios y profesorado encargado) del trabajo escolar, se intenta abordar las dimensiones transversales, mediante:

- a) *Elaboración deductiva*: Las declaraciones iniciales de las finalidades educativas incluirían unos valores referidos a cuestiones transversales, que determinarían priorizar/redefinir los objetivos generales de Etapa/Ciclo que, a su vez, podrían condicionar la formulación de los objetivos de cada área. De este modo, se intentan introducir los temas curriculares en las programaciones de cada área, dentro de los Proyectos Curriculares de Etapa. Estas formas deductivas de planificación de la enseñanza, más allá de programar en «doble folio cuadrículado», en un formato de «muñeca rusa» (por los diversos subsistemas que se van encajando unos en otros), como dice B. Salinas (29), que ahora –de nuevo– comienzan a proliferar, en poco contribuyen a renovar la práctica docente.
- b) *Materias específicas* (educación para la salud, educación ambiental, educación para la paz, etc.), lo que ha dado lugar, en algunos casos, a una amplia dispersión de acciones educativas, desconectadas de los restantes contenidos, con un tratamiento aditivo. Debido a que no todos pueden ser conjuntamente desarrollados, se suele –en estos casos– dar prioridad en unos cursos escolares a uno/s temas transversales, según iniciativas, y en otros cursos a otros. La elaboración por profesores expertos de excelentes materiales curriculares específicos, lleva a pensar que su inclusión curricular sólo podría hacerse dedicando un tiempo y profesor propio.
- c) *Espacios de transversalidad*. Una propuesta intermedia, común en Secundaria para comenzar a andar, es que –sin desdeñar una acción colegiada– el desarrollo normal de las áreas disciplinares se ve escalonado, en determinados espacios y tiempos, con proyectos, centros de interés, talleres, o jornadas culturales de temática transversal. Así pues, el claustro puede prever los modos cómo, en determinados momentos (más o menos distanciados y con mayor o menor duración), se van a desarrollar conjuntamente cuestiones transversales. Así, como señalan Gavidia y Rodes (1994, p. 9), «existen momentos de aprendizaje interdisciplinar para el desarrollo de ciertos temas transversales, que son presentados como proyectos o unidades didácticas de centros de interés o problemas a investigar».

---

(29) D. SALINAS, «La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional», en J.F. ANGULO y N. BLANCO (Eds.), *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona, Aljibe, pp. 135-160.

- d) *Acciones esporádicas o aisladas*, en plan de «campana», desconectadas del desarrollo curricular cotidiano, como es conmemorar las efemérides de especial significación (30) para el desarrollo de la educación en valores (celebración del día de los derechos del niño/a, de los derechos humanos, de la no-violencia y la paz, o internacional de la mujer, etc.). La cuestión de la celebración de una fecha simbólica, además de que se pueda elaborar una paloma de la paz, es dependiente del modo como se incluyan en el desarrollo normal de tareas y del sentido con que los vivencien los alumnos/as. Como ha mostrado, gráficamente, R. Yus (1986a) puede ser un acto puntual y desconectado, el inicio de un programa, el punto de llegada, o estar insertos como un momento de inflexión en el desarrollo de un programa.

Tras este período innovador con prácticas diversas se plantea qué significa integrar la dimensión transversal en el curriculum. La opción de organización curricular debe moverse entre el peligro de que la susodicha «impregnación» de lugar a ser responsabilidad de todos y al tratamiento opcional por algunos o ninguno, y reservar un tiempo y espacio para cada uno de los temas transversales. Ni se puede pretender que los temas transversales se conviertan en nuevas materias, ni que queden diluidos como dimensión etérea en el curriculum, por lo que las propuestas –en línea con una práctica docente globalizada o interdisciplinar– deben dirigirse tanto a organizar las áreas en torno a núcleos de interés socio-moral, como en dar, desde las propias disciplinas, una dimensión amplia al propio conocimiento escolar. Como señala una normativa reciente en Andalucía (CECJA, 1996a): «Esto supone combinar conocimientos propios de diversas áreas o materias con elementos cotidianos, elementos de interés social y componentes referidos al desarrollo de actitudes y valores».

Analizando el contexto de nuestros centros parece que no sería aconsejable reservar algunos tiempos, espacios y profesorado a lo largo del curso escolar para los temas/ejes transversales. Esto generaría nuevas materias/áreas, sobrecargando el currículo escolar y, sobre todo, rompería justo con todo lo que significa el planteamiento de la transversalidad. La inclusión de los temas transversales debe, entonces, realizarse en el conjunto de actividades educativas del centro e insertas en los contenidos temáticos de cada área. Para no quedar diluidos en las áreas, o como acciones esporádicas, apostar en sentido fuerte por la educación moral y cívica mediante los temas transversales significaría que –en último extremo– la enseñanza de las áreas se realiza por su *funcionalidad en el ámbito social y moral* de la transversalidad (González Lucini, 1994a). Por ello es muy importante, en primer lugar, que se incardinan en el Proyecto de Centro con un alto grado de consenso y compromiso por parte de los profesores y de la comunidad escolar. El centro escolar puede ser un ámbito de reflexión individual y colectiva que permita construir, de modo racional y autónomo, principios generales de valor y ejercitar normas de conducta contextualizadas, para ir capacitando al alumno a adoptar un tipo de conductas personales coherentes con esos principios (Puig, 1995). En este caso, la transversalidad apunta, como ya hemos dicho, a lo que la mejor tradición educativa siempre aspiró a ser: educar para la vida, enseñando. En términos actuales: en los

---

(30) Diversas normativas oficiales (MEC, 1994b, CECJA, 1996a) proponen, para «completar la acción educativa», una relación de fechas conmemorativas, a celebrar en los centros.

contenidos curriculares y en los propios contextos interactivos del aula/centro se vivencian y manifiestan aquellos valores, normas y actitudes en las que razonablemente sería deseable educar, «redimensionando» le gusta decir a González Lucini, la enseñanza para convertirla en educación.

#### *Ejes de Globalización: Proyectos de trabajo/Centros de interés*

Una organización globalizada de los contenidos, especialmente en Primaria, adopta diferentes modalidades (centros de interés, tópicos, proyectos de trabajo, temas de investigación, etc.), en las que los conocimientos de varios campos se ponen al servicio de un núcleo aglutinador, normalmente del entorno sociocultural del alumnado, favoreciendo de este modo la motivación y la forma natural de aprender del alumno, exigiendo –además– una actitud específica por parte del profesorado. Porque, como sabemos, un *enfoque globalizador* de los contenidos no es una suma de éstos en torno a un tema, tampoco se trata de forzar las relaciones entre contenidos de modo arbitrario, sino de dar un sentido nuevo al conocimiento escolar, favoreciendo un desarrollo curricular innovador y crítico (Hernández y Ventura, 1992).

La metodología globalizadora, argumentada desde presupuestos psicológicos, junto a la organización de contenidos de forma interdisciplinar, nos llevaría a un «currículum integrado», como modo de conjuntar las razones que justifican la globalización y las que proceden de la interdisciplinariedad del conocimiento (Torres, 1994). Además, la integración del conocimiento y el trabajo globalizado en el aula significa, en último extremo, tender a situar el conocimiento escolar de forma interdependiente, donde la interrelación de las distintas partes, contribuya a comprender la complejidad del mundo. La práctica docente tendría como objetivo que el alumno «establezca relaciones con muchos aspectos de sus conocimientos anteriores mientras que, al propio tiempo, va integrando nuevos conocimientos significativos» (Hernández y Ventura, 1992, p. 48). Desde esta perspectiva, la globalización, más que responder a una organización del conocimiento desde el profesor, pretende que el alumno establezca inferencias y relaciones por sí mismo, de modo que los alumnos puedan –con la información proporcionada o buscada– realizar tareas reconstructivas.

La globalización desde formas organizativas de los contenidos escolares, basadas en la estructura disciplinar, como sucede en el currículo oficial, presenta algunas limitaciones internas, permitiendo una mayor flexibilidad la organización por tópicos/temas y por proyectos de trabajo. El desarrollo curricular ya no está centrado en las disciplinas como ejes vertebradores de la enseñanza; son ámbitos transversales los que se convierten en el núcleo articulador de la enseñanza, por medio de proyectos de trabajo, centros de interés o investigación del medio, ya sea como contexto para el aprendizaje instrumental/conceptual o como realidad sociomoral en la que se aplican funcionalmente los aprendizajes adquiridos. En lugar de elaborar tantos proyectos como ejes transversales, la cuestión es seleccionar tópicos que permitan globalizar el conjunto de temas transversales.

Desde este enfoque deja de tener sentido seguir hablando de «temas transversales». Un asunto real y vital se constituye en eje en torno al cual se desarrollan los conte-

nidos instrumentales y conceptuales. No obstante, diseñar los contenidos de una etapa educativa en torno a proyectos de trabajo es más complicado que hacerlo a partir de los contenidos disciplinares. El asunto no sería ni introducir transversales «con calzador» en todas las áreas, ni pretender convertir todos los contenidos en cuestiones transversales, dejando de lado el aprendizaje de otros que siguen siendo relevantes. Más fundamental es la actitud, el enfoque, el modo de abordar los contenidos (Domingo, 1994).

La metodología globalizadora ha estado muy centrada en incrementar los intereses y motivaciones psicológicas de los alumnos hacia los contenidos, al tiempo que en lograr modos más significativos de aprendizaje. En los temas transversales nos encontramos, por el contrario, con cuestiones sociales y morales que demandan una acción educativa. Con todo, como resaltan Hernández y Ventura (1992, p. 48), «la argumentación principal no se encuentra en los planteamientos sociológicos o psicológicos, sino en un tercer aspecto que hace referencia a una visión interdisciplinar en la práctica didáctica de la clase».

La globalización en torno a la transversalidad daría prioridad a la formación y comprensión de las realidades sociales en que viven los alumnos y alumnas, proporcionando una funcionalidad social y moral al aprendizaje escolar. Como ha expresado acertadamente González Lucini (1994b, p. 13) se trata de «redimensionar las áreas curriculares en una doble perspectiva: acercándolas y contextualizándolas en ámbitos relacionados con la realidad y con los problemas del mundo contemporáneo y, a la vez, dotándolas de un valor funcional o de aplicación inmediata respecto a la comprensión y a la posible transformación positiva de esa realidad y de esos problemas».

Una propuesta innovadora por parte de la Junta de Andalucía («Diseños de Áreas y Ámbitos de Educación Infantil y Primaria», 1990) fue considerar los «Ámbitos de conocimiento y experiencia (ACEs)» en un nivel intermedio, entre las áreas de conocimiento y el trabajo globalizado en el aula, como filtro o puente que articule/organice/integre los contenidos disciplinares y las realidades y problemas sociales. Sin añadir nuevos contenidos al currículo escolar, lo que se intenta es enfocarlos desde una perspectiva ético-cívica o moral. Se parte, así, de tres niveles de organización de los contenidos: I (Áreas de conocimiento), II (Ámbitos de conocimiento y experiencia) y III (Formas de trabajo globalizado), siendo el nivel intermedio (ACEs) el que filtra los contenidos disciplinares para traducirlos en formas globalizadas de pensar la realidad, al tiempo que relevantes para la vida del niño/a (31). La enseñanza de las áreas, en un enfoque educativo, se realiza por su funcionalidad en el ámbito social y moral de la transversalidad, constituyéndose en *ejes* que permiten traducir/filtrar los conocimientos escolares. La inserción curricular de la educación moral y cívica se logra cuando, además de una acción educativa coordinada, la práctica docente traduce una globalización en función de determinados temas transversales. A su vez, en la medida que las finalidades de la educación moral y cívica están condicionadas por el contexto sociocultural y el entorno del centro,

---

(31) Una aplicación de esta propuesta se puede ver en M. FERNÁNDEZ CRUZ, «Organizar la enseñanza en torno a los ejes transversales en un centro de Educación Infantil», *Aula de Innovación educativa*, 32, 1994, pp. 29-34.

los temas transversales y valores deberán enfocarse y dirigirse a aquellas dimensiones que el equipo de profesores considere prioritarias.

### *El «espíritu» que impregna de un aire nuevo el currículo*

Es significativo que un autor (González Lucini, 1994a) que ha dedicado un arduo esfuerzo a reflexionar y hacer propuestas didácticas en este campo, tras analizar cómo inscribir los temas transversales en las áreas curriculares, concluya –lo que es reconocer un cierto «fracaso» en la tarea– que la transversalidad o es más infundir un espíritu nuevo a la tarea educativa o siempre quedará como un cierto «parqueo» y «chapuza». De este modo concluye que más bien habría que enfocarlos como pilotos que señalan que la escuela no debe estar alejada de cuestiones graves que actualmente tenemos planteadas en aras de una sociedad futura más humana: «La transversalidad –afirma– es el espíritu, el clima y el dinamismo humanizador que ha de caracterizar a la acción educativa escolar».

En lugar, entonces, de una posible técnica para organizar los temas transversales respetando el currículo oficial por áreas, logrando una cierta «cuadratura del círculo», o de incluir/insertar nuevos contenidos, es una actitud de dar un sentido nuevo a la educación, extrayendo un *potencial moral* del propio desarrollo curricular; no porque escribamos unos contenidos actitudinales, sino porque se explotan las múltiples posibilidades que la enseñanza y el desarrollo interactivo de clase ofrecen para una educación en valores. La enseñanza/aprendizaje de un determinado tópico de un área, y los propios materiales curriculares empleados, ofrecen situaciones, enfoques o formas de tratarlo que pueden ser recreadas/reconstruidas por los profesores (32), para extraer un potencial moral congruente con los valores y actitudes que hemos acordado promover.

Podemos, entonces, hablar de *potencial moral del curriculum* (Tomlinson y Quinton, 1986) para referirnos al campo de valores que podrían ser tratados/desarrollados dentro de cada área/materia, así como a las posibles estrategias de enseñanza a emplear e implicaciones a inducir. Sin limitarse a la «cubierta externa» del currículo (enunciados formales oficiales o material curricular empleado), el potencial moral intenta aprovechar los contextos y situaciones presentadas para la educación en valores. Más allá del planteamiento oficialista, la educación en actitudes y valores puede ir –de este modo– unida a la enseñanza de la respectiva área o materia, no como contenidos que han de ser planificados, trabajados y evaluados en todos los bloques temáticos de cada área, sino como formas de actuar en la enseñanza que acompañan, contextualmente, a los contenidos trabajados en clase. Se trata de promover un conjunto de actitudes valiosas, moralmente, a partir de las múltiples posibilidades que ofrece la clase y los pasillos. Entonces las actitudes no cambian cuando se pasa a otra unidad didáctica (porque han cambiado los contenidos conceptuales), son las *formas mismas* de trabajar y tratar los

---

(32) El concepto de «potencial del curriculum», que he utilizado en otros trabajos, como es conocido, proviene de Miriam BEN-PERETZ, *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany, NY, State University of New York Press, 1990.

contenidos las que promueven el desarrollo moral. De este modo, el potencial moral del currículo puede desarrollarse en un doble nivel: *a*) con motivo de los contenidos que están siendo objeto de enseñanza/aprendizaje; y *b*) como el conjunto de posibilidades que la relación e interacción social de la clase ofrece para una educación en actitudes y valores.

Quizás hemos ido muy lejos con la oposición entre áreas disciplinares y temas transversales. R.S. Peters (1982) plantea si hay un enfrentamiento entre un enfoque centrado en las disciplinas escolares y el que se propone el desarrollo personal del niño/a, y si la manera de abordar la educación centrada en una materia resulta artificial y –a la vez– un obstáculo para este desarrollo. Si bien cada modo de experiencia disciplinar es diferente, el desarrollo personal se tiene que manifestar en cada uno de ellas; «el desarrollo personal –señala– no es diferente del desarrollo dentro de los diversos modos de experiencia; más bien consiste en el desarrollo de cualidades mentales que son ejercidas en esos modos de experiencia» (p. 478). Lo que hace educativa una acción docente no es tanto lo que consigue como resultado, sino los valores educativos que pone en juego. Por eso, más que pretender que los alumnos aprendan unos contenidos actitudinales o unos temas transversales, la cuestión está en desarrollar unas actividades de enseñanza-aprendizaje que ya tienen implícitos dichos valores y, por eso mismo, son intrínsecamente educativas. El desarrollo moral de la personalidad del alumno está relacionado «con la *forma* en que nosotros realizamos diversas actividades».

### *¿Qué clase de materiales curriculares?*

En último extremo, la organización de contenidos se expresa en los materiales y libros empleados, que condicionan el desarrollo curricular. Ha sido un viejo lema, proclamado por todo movimiento de renovación, que un cambio innovador de la práctica docente empieza por una lógica diferente en el diseño, elaboración y uso de los materiales curriculares. En este aspecto, la Reforma ofrece pocos cambios, como muestra el hecho de mantener la vigencia de la necesaria aprobación oficial de los libros de texto y la prohibición de elegir/adaptar materiales en los que no conste expresamente dicha aprobación. Eso sí, los nuevos libros de texto deberán incluir también contenidos transversales (33).

La inicial función mediadora y ejemplificadora de los materiales, mediante una política curricular agresiva de ofrecer una amplia gama de materiales (MEC, 1989), que pudieran posibilitar la elección de aquéllos que mejor respondan para alcanzar los objetivos pretendidos, o que los pudieran elaborar los propios profesores, no se ha llevado a cabo, excepto las llamadas «cajas» (MEC, 1992a; 1992b) y otras iniciativas de apoyo a la edición; ya sea porque era poco realista o por falta de voluntad para cambiar demasiadas estructuras. La contradicción entre la propuesta de que cada centro elabore un Proyecto Curricular propio, expresión de su «identidad», y la existencia de materiales

---

(33) Así, la normativa de aprobación de libros de texto y otros materiales curriculares para la enseñanza (BOE, 23.IV.1992) determina que: «Los proyectos editoriales deberán incluir junto con los contenidos específicos del área o áreas a que se refieren, aquellos otros que son transversales al currículo de la etapa educativa. Tales contenidos son los que se especifican en los artículos 5.º, 4 del RD 1344/1991 para la Ed. Primaria y 6.º, 6 del RD 1345/1991 para la Ed. Secundaria Obligatoria».

curriculares uniformados es clara. Al final la secuenciación de contenidos, adaptación curricular y planteamiento transversal, junto a la autonomía profesional, se van a quedar en el libro de texto empleado. Y es que en este aspecto, sabemos, cambiar la realidad curricular implica crear condiciones para que el espacio social y laboral docente posibilite un nuevo ejercicio de la profesionalidad.

Como muestra un trabajo bibliográfico recogido en este número, el campo de la transversalidad ha sido el que *ha generado mayor cantidad, pluralidad e innovación en materiales curriculares*. Desde los que presentan propuestas más generalizables a otros que se cifran en narrar experiencias concretas realizadas, desde planteamientos globales a otros más específicos para cada uno de los temas transversales o, determinados tópicos, dentro de ellos. Organizativamente, el problema continúa siendo si se usan para un tema y no para otro, en un período determinado de tiempo, sin recoger en su globalidad la transversalidad. En cualquier caso ejercen la necesaria función de ilustrar posibles modos de llevar al aula, de planteamientos globalizadores, de sugerir actividades y tareas.

Para salvar el problema organizativo (tratar el conjunto de cuestiones transversales/morales y dedicar un espacio/tiempo específico), ha habido también intentos de elaborar un material curricular integrado. Esta aportación tiene, por otra parte, el inconveniente de dejar en principio –no en la práctica– en un segundo plano la dimensión de trabajo conjunto y acción colegiada que debe tener la educación en valores, perder parte de la orientación de que cada centro integre/plantee los temas transversales a su modo en el Proyecto de Centro (educativo y curricular), y especialmente, la posibilidad de convertirlos en ejes globalizadores del currículum escolar. Digo «en principio» porque cabe tomar unas determinadas decisiones colegiadas, y subordinar a ellas el empleo de los materiales curriculares. Esto salvaría el quedar difusos en el voluntarismo de ser tarea de todos y de nadie, sin implicar que tuviera que ser tarea asignada específicamente a un profesor, pero sí usado en momentos y con materiales propios. De este modo, todas las cuestiones sociomorales que acogen los temas transversales (y otras) podrían ser planificadas para su tratamiento en la enseñanza en un currículo propio (34).

### *La labor conjunta del centro*

Al final, el conjunto de problemas para organizar curricularmente los temas transversales, nos lleva a la vía institucional. Por un lado, como he descrito en otro lugar (Bo-

---

(34) Los dos ejemplos más significativos que conozco en nuestro medio son: a) *Transversal. Programa d'educació moral 6-16* (Barcelona, Enciclopedia Catalana/Ed. 62, 1995 y ss.; publicados hasta ahora los cuadernos correspondientes a los dos primeros ciclos de Primaria) del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM). Como currículo específico para toda la Educación Obligatoria, en coherencia con un enfoque de educación moral (Puig, 1995), los materiales estarán compuestos de diez cuadernos (para cada curso de 6 a 16) para los alumnos y otros tantos orientativos para el profesorado, b) *Aprender a vivir* (Anaya/Alauda, 4 vols.; para ciclo medio y superior de Primaria), que dirige F. González Lucini. En este caso, se pretende reforzar la educación en valores con un material curricular específico que, con un carácter complementario a la acción de todos los profesores, pueda apoyar con propuestas didácticas globalizadas el desarrollo de una educación moral.

lívar, 1992, pp. 174-78), un centro educa en actitudes y valores, menos por lo que enseña cada profesor en su clase, que por el ambiente y relaciones vividas en el centro como organización. Por otro, supone hacer del centro educativo un proyecto como acción educativa común, más que un «proyecto de centro» como documento. Como tal requiere un largo proceso, inmerso en el desarrollo institucional del centro, generando formas de trabajo para autorrevisar los elementos subyacentes en las prácticas educativas cotidianas, repensar lo que se podría/debería cambiar, y entenderse en los planes de acción. En lugar de planificar *ex-novo*, desde el vacío, grandes finalidades y valores, el proyecto colegiado deberá estar contextualmente situado en el pasado y presente de la acción institucional del centro escolar. Justo entonces, en lugar de un documento formalista, tiene garantías de recoger el saber adquirido, de dinamizar y cuestionar lo que se hace, de articular contextos y agentes, en el largo proceso de construir una acción educativa compartida.

Hoy entendemos que invertir tiempos y energías en producir documentos («proyectos o planes»), como planificaciones racionales de acuerdo con unos formatos, no nos lleva muy lejos. Es mejor entender el proyecto, más dialéctica o cíclicamente, como una *planificación evolutiva* o progresiva, donde acción y desarrollo se van solapando con la propia planificación, que va siendo reformulada a lo largo del tiempo. Los valores y finalidades, no están prefijados de antemano o preexisten a la acción, son generados en el curso mismo de las tareas y vida del centro; por lo que, como proceso abierto, tan relevante como tener un proyecto es planificar –más bien– los tiempos y espacios para autorrevisar lo que se va haciendo y consensuar las acciones a tomar, de modo que estimule momentos para la formación/innovación de los propios agentes (35).

Pensar la labor educativa, globalmente, implica –en primer lugar– reflexionar sobre los valores y actitudes inmersos en las experiencias escolares, entrando –además– en las condiciones escolares que los posibilitan, y –más ampliamente– en el análisis de los contextos socioculturales que condicionan la acción educativa. En este sentido, la llamada «educación en valores» y transversalidad se juega en establecer vías, consensos y ulteriores compromisos para asumir un proyecto global de educación. Comprometerse con una educación crítica significa plantearse, conjuntamente con la comunidad escolar, a qué tipo de hombre/mujer e intereses-ideología están sirviendo el tipo de relaciones sociales y educativas que se están dando en el centro, y entenderse sobre los pasos/acciones sucesivas que se hayan de ir tomando.

No quiero silenciar aquí los graves problemas didácticos que tiene, en las actuales condiciones sociales y en la realidad interna de los centros, articular estas dinámicas. Sin duda, además del propio contexto social, en el que no podemos incidir directamen-

---

(35) Algunas de estas ideas las ha desarrollado ampliamente J.M. ESCUDERO, entre otros, en «La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio», en J.M. ESCUDERO y J. LÓPEZ YAÑEZ (Coords.). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla, Arquetipo Ed., 1992, pp. 19-70; y en «La elaboración de proyectos de centro: Una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización», en J.M. ESCUDERO y M.<sup>a</sup> T. GONZÁLEZ (coords.): *Escuelas y profesores*. Madrid, Ediciones Pedagógicas, 1994 pp. 171-219.

te, implica rediseñar los espacios organizativos y laborales en los centros para que sean posibles las acciones colegiadas que se proponen. La cuestión se convierte en cómo reestructurar los centros escolares, tanto en la redefinición de las tareas, procesos y funciones de los profesores, como en comprometer a las comunidades escolares locales en la tarea educativa.

## ¿QUÉ FUTURO LE ESPERA A LA TRANSVERSALIDAD Y A LA EDUCACIÓN EN VALORES?

El discurso de la transversalidad puede quedarse en una «práctica discursiva» (Foucault, 1981), configurado por una retórica política que crea expectativas pero que luego, en la práctica, no puede generar los cambios esperados. Mientras tanto, por un conjunto de estrategias y «regímenes de verdad», contribuye a dar credibilidad a las reformas. Puede, sin duda, como he puesto de manifiesto, posibilitar *nuevos modos de hacer escuela* en aquellos docentes más comprometidos con el cambio educativo. En estos casos, los docentes son conscientes de las contradicciones inevitables del ejercicio cotidiano de la tarea educativa de la escuela, al tener que irse construyendo dialécticamente entre reproducir las actitudes e ideologías vigentes, como inevitable función socializadora de la escuela, e inducir un sentido crítico y liberador, para una autonomía moral.

A largo plazo, podemos aventurar que el porvenir de un currículum expresivo o transversal se juega, en último extremo, tanto en las tendencias de política educativa que finalmente se consoliden, como en las propias demandas sociales. El tratamiento que en cada centro se otorgue a la educación en valores y a los temas transversales del currículo, como dice una normativa de la Junta de Andalucía (CECJA, 1996a), «estará relacionado y determinado en gran parte por las opciones básicas y finalidades educativas que la comunidad educativa haya adoptado en su Proyecto de Centro». Pero si es dependiente de las opciones de cada comunidad educativa, será variable en función de dichas necesidades y/o demandas. Si el requerimiento de dotarse de un «estilo educativo propio» continúa, materializado en el Proyecto de Centro, y se acentúan las tendencias neoliberales de libre elección de centro, la educación en la transversalidad juega una *función ambivalente* en dicha identidad formativa.

Por una parte, en aquellos centros que sean demandados (clase media-alta) por ofrecer un alto nivel académico, las cuestiones transversales quedarán marginalmente, relegadas a lo que ya les ofrece la «atmósfera moral» del propio medio social. Por contra, los situados en contextos sociales desfavorecidos, donde no es posible acentuar el lado académico-instructivo, en un medio más hostil, seguramente tendrán que intentar dar una mayor relevancia a la educación por la transversalidad. Pero al tiempo, también es previsible que una «buena» educación sea demandada por incluir dimensiones valorativas y actitudinales, convirtiéndose la educación en valores (a su modo) en una oferta a elegir. En cualquier caso la cultura académica –al final– acaba imponiéndose, considerándose la educación en valores comunitarios, propia de las primeras edades, y que por tanto debe ser abandonada al entrar en el Bachillerato.

En este contexto, los centros escolares deben reconocer la *situación paradójica y auto-contradictoria* en que se les sitúa al ser requeridos para configurar su Proyecto Educativo, forzando a los centros públicos a buscar o forjar una identidad perdida o negada. Por una parte, parece evidente que una calidad educativa es dependiente de una acción conjunta del centro, articulada por una «visión» común de valores; por otra, estos valores comunes se ofrecen a la preferencia de los clientes de la comunidad local (36). Como agudamente señala Elliot (1994, p. 413) esta demanda, para que los centros escolares ofrezcan su misión educativa, no se produce en un vacío social, sino en un contexto mercantil. En lugar de un producto uniforme o estandarizado manufacturado por el Estado, en función de una autonomía, se impele a que los centros puedan ofrecer diferentes productos (entre los que ocupan un lugar destacado los valores) a elegir por los potenciales clientes, generando de este modo una calidad en función de la supervivencia en el mercado. Los padres, en lugar de copartícipes en el proyecto educativo, son vistos como consumidores. Tanto los valores como el conocimiento, son ofertados, desde esta perspectiva, como *artículos de consumo*. De este modo se generaría una pluralidad de «ethos» escolares, congruentes con la diversidad de preferencias valorativas socialmente.

En cualquier caso, al inicio del tercer milenio, cuando irremediamente la escuela –en sus primeros niveles, al menos– continuará perdiendo el papel hegemónico en la transmisión de información, estamos anticipando que la acción educativa se sortea en esta dimensión. La escuela tiene, pues, la obligación de ser un espacio y un tiempo en que los alumnos y alumnas puedan replantear, analizar y reconstruir sus preconcepciones ideológicas, modos de interpretar la realidad, formas acríticas o incoherentes de actuar, para proporcionar claves y experiencias de aprendizaje desde las que puedan ir construyendo un marco mental propio, de autonomía, no sólo en aspectos intelectuales, sino también en su desarrollo moral, social y político. Y en este sentido, la Reforma plantea como reto a la educación «promover la autonomía de los alumnos y de las alumnas, no sólo en los aspectos cognoscitivos e intelectuales, sino también en su desarrollo social y moral», como señalan los nuevos currículos. La escuela tiene entonces, como prioridad, el fomentar –hasta donde sea posible– un tipo de educación que cultive aquellos valores, formas de conocimiento y relaciones sociales que requiere la vida y la participación activa en una sociedad democrática; no sólo como socialización pasiva al orden establecido, sino fomentando también el compromiso por una profundización y por un cambio moral.

Cabe pensar –para terminar– que la progresiva «complejidad» del pensamiento actual, que dice Edgar Morin, va a ir imponiendo pensar más allá de la organización disciplinaria de los conocimientos, lo cual redirigirá la meta de la educación a «cómo adquirir el acceso a las informaciones sobre el mundo y cómo adquirir la posibilidad de articularlas y organizarlas. Pero, para articularlas y organizarlas, y conocer y reconocer así los problemas del mundo, se impone una reforma del pensamiento. (...) La necesaria

---

(36) He tratado esta cuestión en «La doble cara de la descentralización y la autonomía», en *Organización y Gestión educativa*, núm. 4, 1995, pp. 3-8; y más ampliamente en «Desarrollo curricular basado en la escuela y descentralización. Referentes conceptuales e ideológicos», en M. A. PEREYRA y otros, *Globalidad y descentralización de los sistemas educativos. Teoría, investigaciones y experiencias comparadas*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.

reforma del pensamiento es aquélla que engendrará un pensamiento del contexto y de lo complejo» (37).

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MARTÍN, M.<sup>a</sup> N. (1994): «La educación ambiental en el currículum escolar: Pautas de acción en un marco de transversalidad», *Revista de Ciencias de la Educación*, 159, pp. 391-419.
- BOLÍVAR, A. (1992): *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma. Problemas y propuestas*. Madrid, Escuela Española.
- (1993a): *Diseño curricular de Ética para la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid, Síntesis.
  - (1993b): «División y secuenciación de los contenidos curriculares en la Reforma: razones y aspectos críticos», *Revista de Ciencias de la Educación*, 156, pp. 545-556.
  - (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid, Anaya/Alauda.
  - (1996): «Prólogo», en R. Yús Ramos, *Temas transversales. Hacia una nueva escuela*. Barcelona, Ed. Graó.
- BONAL, X. (1995): «Estado y Reforma», *Cuadernos de Pedagogía*, 241 (noviembre), pp. 62-66.
- CARBONEL, J. (1996): «El laberinto de las transversales», *Aula de innovación educativa*, 46 (enero), pp. 69-72.
- COLL, C. (1987): *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona, Laia.
- COLL, C. y SOLÉ, I. (1987): «La importancia de los contenidos en la enseñanza», *Investigación en la escuela*, núm. 3, pp. 19-27.
- COLL, C. y BOLEA, E. (1990): «Las intenciones educativas y los objetivos de la educación escolar», en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (compls.), *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid, Alianza, pp. 355-372.
- COLL, C., POZO, J. I., SARABIA, B. y VALLS, E. (1992): *Los contenidos en la Reforma*. Madrid, Santillana.
- CORNBLLET, C. (1990): *Curriculum in context*. Londres, The Falmer Press.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (CECJA) (1996a): *Orden de 19 de diciembre de 1995, por la que se establece el desarrollo de la Educación en Valores en los centros docentes de Andalucía* (BOJA, 20.I.1996).
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (CECJA) (1996b): *Orden de 17 de enero de 1996, por la que se establece la organización y el funcionamiento de los programas de Educación en Valores y Temas Transversales del currículo* (BOJA, 17.II.1996).

---

(37) E. MORIN, «El desafío de la globalidad», *Archipiélago*, 16, 1993, pp. 67 y 71.

- DEWEY, J. (1916): *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada, 1978, 9.ª ed.
- DOMINGO, J. (1994): «Integración de los temas transversales en un enfoque globalizador», *Aula de Innovación educativa*, 32, pp. 35-39.
- ELLIOT, J. (1994): «Clarifying Values in Schools», *Cambridge Journal of Education*, 24 (3), pp. 413-422.
- ESCUDERO, J. M. (1993): «La gestión de los centros y la renovación pedagógica: por una escuela innovadora», *Aula de innovación educativa*, 16-17, pp. 83-86.
- ESTEVE, J. M., FRANCO, S. y VERA, J. (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, Anthropos.
- FOUCAULT, M. (1981): *Un diálogo sobre el poder y otras controversias*. Madrid, Alianza y Materiales.
- GAVIDIA, V. y RODES, M.ª J. (1994): «Las líneas transversales: necesidad y estrategias de desarrollo», *Programas* (Rev. del CEP de Albacete), 19 (mayo), pp. 5-10.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1990): *La educación en valores y diseño curricular*. Madrid, Alhambra-Logman (Documentos para la Reforma).
- (1993): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid, Anaya/Alauda.
  - (1994a): *Áreas curriculares y Temas transversales*. Madrid, Anaya/Alauda.
  - (1994b): «Educación ética y transversalidad», *Cuadernos de Pedagogía*, 227, pp. 10-13.
- GOODSON, I. (1995): *Historia del currículum*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- GROSSMAN, P.L. y STODOLSKY, S. (1994): «Considerations of content and the circumstances of secondary school teaching», en L. DARLING-HAMMOND (ed.), *Review of Research in Education*, 20. Washington, AERA, pp. 179-221.
- HARGREAVES, D. H. (1982): *The challenge for the comprehensive school. Culture, curriculum and community*. Londres, Routledge & Kegan Paul.
- HARGREAVES, A. (1994): *Changing teachers, changing times. Teachers work and culture in the postmodern age*. Londres, Cassell.
- HEGOA (1994): «Educación para el desarrollo. Educación en valores. La experiencia de Hegoa». Comunicación presentada al Congreso sobre *Educación en valores, transversalidad y reforma educativa* (Madrid, 19-21 mayo), policopiado.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona, ICE/Graó.
- JACKSON, P. W., BOOSTROM, R. E. y HANSEN, D. T. (1993): *The moral life of schools*. San Francisco, Jossey-Bass.
- MARTÍN, E. (1994): «Nuevos tiempos, nuevos aprendizajes», *Infancia y Sociedad*, 25-26, pp. 51-62.
- MEC (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Infantil* (1 vol.), *Educación Primaria* (1 vol.), y *Educación Secundaria Obligatoria* (2 vols.). Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

- (1991a): *Reales Decretos 1006 y 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria y a la Ed. Secundaria Obligatoria* (BOE, 26.VI.1991).
- (1991b): *Reales Decretos 1334-35/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria* (BOE, 13.IX.91).
- (1992a): *Materiales Curriculares. Transversales. Educación Primaria («cajas rojas»)*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1992b): *Materiales Curriculares. Transversales. Educación Secundaria («cajas rojas»)*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1992c): *Resoluciones de la Secretaría de Estado de Educación por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los Ciclos* (BOE, 25.III.1992).
- (1993): *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1994a): *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, aparecido en «Comunidad Escolar».
- (1994b): *Resolución de 7 de septiembre de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes* (BOE, 23.IX.1994).

MORIN, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.

MORENO MORIMÓN, M. (1993): «Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia adelante», en M. D. BUSQUETS Y OTR., *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Madrid, Santillana-Aula XXI.

OSER, F. K. (1994): «Moral perspectives on teaching», en L. DARLING-HAMMOND (ed.), *Review of Research in Education*, 20. Washington, AERA, pp. 57-127.

OTANO, L. y SIERRA, J. (1994): «El lugar del centro», *Cuadernos de Pedagogía*, 227, pp. 22-27.

PETERS, R. S. (1982): «La educación y el desarrollo humano», en R. F. DEARDEN, P. H. HIRST y R. S. PETERS, *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid, Narcea, pp. 464-482.

PUIG ROVIRA, J.M.<sup>a</sup> (1995): *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, ICE /Horsori.

PUJOL, R. M. (1996) «¿Qué enseñar y qué aprender sobre la educación de las personas consumidoras en primaria?», *Aula de innovación educativa*, 47 (febrero), pp. 9-16.

PUJOL, R. M. y SANMARTÍ, N. (1995): «Integració dels eixos transversals en el currículum», *Guix*, 213-14 (julio-agosto), pp. 7-15.

REIGELUTH, Ch., MERRILL, M., WILSON, B. y SPILLER, R. (1980): «The elaboration theory of instruction: a model for sequencing and synthesizing instruction», *Instructional Science*, 9, pp. 195-219.

SANTOS GUERRA, M. A. (1994): «Una tarea contradictoria: educar para los valores y educar para la vida», *Kikiriki*, 31/32 (mayo), pp. 59-68.

- SOCKETT, H. (1993): *The moral base for teacher professionalism*. Nueva York, Teachers College Press.
- SUÁREZ PAZOS, M. y MEMBIELA, P. (1994): «La educación ambiental en el currículum escolar: Pautas de acción en un marco de transversalidad», *Revista de Ciencias de la Educación*, 159, pp. 365-376.
- TABERNER J., BOLÍVAR, A. y VENTURA, M. (1995): *Formación ético-cívica en la Educación Secundaria Obligatoria*. Granada, Proyecto Sur de Ed.
- TAYLOR, Ch. (1994): *Ética de la autenticidad* (Intr. de C. Thiebaut). Barcelona, Paidós/ICE.
- TEDESCO, J. C. (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Anaya/Alauda.
- TOMLINSON, P. y QUINTON, M. (1986): *Values across the curriculum*. Londres, The Falmer Press.
- TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, Morata.
- WILSON, B. y COLE, P. (1992): «A critical review of elaboration theory», *Educational Technology Research and Development*, 40 (3), pp. 63-79.
- YUS RAMOS, R. (1995): «¿Hasta dónde alcanza la transversalidad? Por un proyecto social desde la transversalidad», *Aula de Innovación educativa*, 43 (octubre), pp. 71-77.
- (1996a): *Temas transversales. Hacia una nueva escuela*. Barcelona, Ed. Graó.
  - (1996b): *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid, Anaya/Alauda.
- ZAVALA, A. (1995): *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.