

Mesa redonda: ¿QUE ES LA TRANSVERSALIDAD?

Manolo Caínzos, Luisa M^a Puertas, Luis M^a Larrieta,
Kepa Martínez de Lagos

Una de las novedades de la Reforma está en el planteamiento de las Líneas Transversales.

Se habla de "ciertas líneas educativas y de contenido, hasta ahora poco presentes en la enseñanza, esenciales a toda educación y que ya han sido asumidas desde la Educación Primaria". Son los temas llamados transversales (educación para la salud, el consumo, coeducación...).

Afirman que el currículo debe "asumir este conjunto de aspectos de especial relevancia para el desarrollo social en los tiempos actuales, que contribuyen en gran medida al desarrollo y cumplimiento de las finalidades generales de las etapas".

Sobre las diferentes líneas que se proponen, las oficiales y las que desde la comunidad educativa se pueden demandar, podemos encontrar reflexiones y/o experiencias, algunas de las cuales se presentarán en las siguientes mesas redondas. Pero entendemos que es preciso reflexionar previamente sobre los planteamientos de la Transversalidad para poder entender lo que pueden aportar a la educación integral del alumnado.

Para desarrollar el tema, hemos pedido a las personas que nos acompañan que nos aclaren:

1. Cómo se concreta lo transversal en el currículo.
2. Qué se entiende por Transversalidad.
3. Cómo se lleva a la práctica.
4. Qué, cuándo y cómo evaluar lo transversal.

Las personas que nos acompañan son:

LUISA M^a PUERTAS, profesora de EGB, directora del COP de Rekalde (Bilbao).

MANOLO CAINZOS, coordinador del departamento de Psicología del centro asociado de la UNED de Bergara.

KEPA MARTINEZ DE LAGOS, profesor de EGB, actualmente trabajando en el CEIDA de Txurdinaga (Bilbao).

LUIS M^a LARRIETA, profesor de EGB, asesor de Lengua en el COP de Rekalde (Bilbao).

Begoña LASA
(Coordinadora)

LOS TEMAS TRANSVERSALES

MANOLO CAINZOS

1. Desde los textos legales

En la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) no se menciona explícitamente el término "transversal". Hay no obstante alusiones implícitas al formular determinados objetivos.

La referencia a los "temas transversales" aparece explícitamente en el Diseño Curricular Base (DCB) del MEC. En él se argumenta y justifica su presencia curricular del siguiente modo:

- * "Hay un conjunto de aspectos de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad durante los últimos años, en relación con el consumo, la igualdad entre sexos, la paz, el medio ambiente, la salud, el ocio, etc., que ya han sido recogidos en los Objetivos Generales". (DCB de Ed. Primaria, pág. 85).

* “A través de las distintas áreas es preciso atender en la ESO ciertas líneas educativas y de contenidos que son esenciales a toda educación y que han sido introducidas en la Educación Infantil y Primaria: educación para la salud, para la paz, para la igualdad entre los sexos, del consumidor, ambiental, sexual, etc.”(DCB de ESO, pág. 85).

En otro lugar del DCB del MEC, y al plantear la “estructura curricular” de la etapa (cap. 1-3), se hace el reconocimiento implícito de la impotencia de las áreas para incluir algunos aprendizajes relevantes de la sociedad. No obstante, cuando el DCB responde a cual sería la metodología de trabajo de los temas transversales lo hace con la palabra sugestiva y a la vez ambigua de “impregnar”:

* “No parece apropiado incluir estos aspectos ni como áreas aisladas ni siquiera como bloques de contenido dentro de un área. Esto podría dar pie a abordarlos de forma compartimentada y durante un período limitado de tiempo. Parece mejor impregnar la actividad educativa en su conjunto con estos contenidos...”. (DCB de Ed. Primaria, pág. 85)

En los documentos curriculares elaborados en la Comunidad Vasca aparecen aspectos novedosos relativos a los “temas transversales”,

En primer lugar se define a lo “transversal” como una realidad cultural, o “un conjunto de elementos culturales que se identifican porque:

- Inciden en la vida de los individuos y de la colectividad.
- El sujeto no puede eludir esta incidencia, ya que es inevitable.
- Influyen y afectan en el plano emocional, intelectual y de acción ético-política”. (DCB de Ed. Prim. del CAV, pág. 49).

En segundo lugar se dice que los temas transversales justifican su presencia en el currículo porque completan la labor de las áreas y “contribuyen en gran medida al desarrollo y cumplimiento de las finalidades y objetivos generales de la etapa, poseen un gran componente funcional y abordan problemas que la Sociedad hoy tiene planteados”. (DCB de Ed. Primaria del CAV, pág. 49).

En tercer lugar se señala que “una de las virtudes de las líneas transversales es que incitan a toda la Comunidad Educativa a reflexionar sobre la posición que mantiene respecto a los valores y actitudes que manifiesta y transmite a su alumnado, sobre aquellos que quiere transmitir y lo que, por otra parte, propugna consciente e inconscientemente la sociedad”. (DCB de ESO del CAV, pág. 128).

Y en cuarto lugar “las líneas transversales pueden ser uno de los hilos conductores para dar un enfoque globalizador o interdisciplinar a determinados contenidos que se imparten en diferentes áreas dotando a la acción educativa de una unidad de criterios”. (DCB de ESO del CAV, pág. 128).

2. Más allá de los textos legales

Los temas “transversales” por su denominación parecen estar alineados en otra dimensión distinta a los “longitudinales”, que serían las materias curriculares, es decir, todas aquellas disciplinas clásicas (Matemáticas, Historia, Lengua, Física...) que son desde siempre el eje fundamental de la enseñanza en la educación obligatoria.

Pero estos temas, ¿van aislados o son complementarios? ¿Cómo lograr su integración? ¿La utilización de ese término ambiguo de “impregnar” es para dar cuerpo o contexto a las distintas áreas o es algo más? ¿Acaso sin intentarlo no estaremos ante una nueva forma de contemplar la realidad y por tanto ante una ventana abierta para otra posible organización de los conocimientos escolares?

Vamos a detenemos en algunos aspectos que pueden estar implícitos en la propuesta de temas transversales: la relación con las disciplinas curriculares clásicas, una nueva actitud científica y el retorno a la experiencia.

2.1. Las disciplinas curriculares clásicas

Las materias curriculares que desde siempre se enseñan y aprenden en la educación obligatoria, al menos en el contexto de la cultura europea, tienen sus orígenes en los pensadores de la Grecia Clásica. Ellos determinaron los campos temáticos más importantes que hoy constituyen el currículum. Además, analizando aquellos orígenes, encontramos que aquellas temáticas no eran próximas al trabajo manual, ni a la vida cotidiana, ni a la aplicación práctica, pues todo esto era quehacer de las mujeres y de los esclavos y no de los filósofos. Pero estas temáticas, ¿son realmente las más importantes y fundamentales para vivir y abordar el momento actual? ¿Acaso no es urgente superar hoy en la escuela las huellas de aquella desconexión de lo intelectual-manual, de lo científico-cotidiano, de lo teórico-práctico?

Es evidente que con el paso del tiempo se han modificado considerablemente aquellas preguntas y respuestas originarias, traducidas hoy en avances científicos y en la ampliación de nuevos campos o disciplinas. Pero no debemos olvidar que también estas nuevas propuestas y formulaciones están ligadas a una determinada historia que las ha acompañado y condicionado; es la constatación de que cualquier conocimiento científico o sistema de pensamiento está ligado a los razonamientos, actitudes y prejuicios que le dieron lugar. ¿Acaso cuando desde la enseñanza estamos transmitiendo esta herencia cultural no estamos transmitiendo sus grandezas y sus miserias?

Las consideraciones anteriores nos llevan a reconsiderar la forma clásica de organización por disciplinas o materias curriculares que se da en la escuela. Esta reconsideración tiene también otras razones:

- Estas materias no son representativas de la ciencia. Apenas quince conocimientos (disciplinas) forman parte del currículum obligatorio, cuando existen en la actualidad unos ciento sesenta campos de conocimiento socialmente articulados.
- Estas materias no son objetivables, porque cada disciplina presenta diversidad de enfoques (teóricos, metodológicos, interpretativos,...) y porque cada enseñante hace su propia reconstrucción lógica al margen del especialista que las introdujo en el currículum. No es cierto que la realidad objetiva tenga una estructura lógica que puede ser conocida tal como está establecida por las disciplinas científicas.
- Estas materias, al presentarse aisladas, fragmentan y dispersan el conocimiento, impidiendo o dificultando la comprensión global de la realidad; el conocimiento así fragmentado condiciona su generalización en cuanto a su aplicación práctica y reconstrucción en otro contexto.

UNA NUEVA ACTITUD DE CIENCIA

En la educación obligatoria, a falta de una capacidad comprensiva e integradora del alumnado, se ha presentado la ciencia como la única generadora de verdades y certezas definitivas. Así la ciencia era una constelación de hechos, teorías y métodos reunidos en los libros de texto; y el desarrollo científico era un proceso lineal y acumulativo de los conceptos científicos.

Parece necesario volver a retornar la concepción de la verdad científica como algo frágil, provisional y que debe estar sometido a una crítica continua. Esto lo consideramos una nueva actitud de ciencia, o si se quiere una nueva forma de estar y mirar la realidad. Analicémosla desde la doble perspectiva individual y colectiva:

- Desde una perspectiva individual porque es necesario que el individuo vaya elaborando (construyendo) desde el mundo que le rodea. Es la ruptura con la utilización del conocimiento, que oficialmente se transmite en la escuela, como una forma de sumisión, cuando se obliga al alumnado a aceptar como acto de fe aquello que no entiende, habituándole a sustituir la razón por la creencia. ¿No es tal la fuerza del adoctrinamiento académico que nos hace perder nuestra propia identidad intelectual?, ¿cómo podrá la criatura ser creadora, descubridora de nuevas ideas si no se le deja ahora ver y explicar la realidad de modo diferente a como lo hacen los adultos científicamente constituidos?
- Desde una perspectiva colectiva, porque la realidad debe ser explicada y comprendida en su contexto, y esto debe suponer una actitud crítica y solidaria para cambiar y transformar esa realidad. ¿Acaso el conocimiento no es fruto de construcciones y compromisos sociales? ¿No es necesario tanto el cómo resolver problemas o conflictos sino el cómo participar en la definición de estos?

EL RETORNO A LA EXPERIENCIA

La escuela en su andadura ha pretendido ser tan objetiva y científica que ha expulsado de su ámbito a la experiencia. Es el momento de pedir un retorno de la experiencia a la escuela y al mismo tiempo desmitificar muchos de los valores objetivos y científicos atribuidos a los objetos de conocimiento que en la escuela se imparten.

La experiencia es aquí entendida como un encuentro, una presencia personal ante la realidad. En esta idea filosófica primitiva late un elemento dinámico: no basta con encontrarse o estar presente en algo, es preciso que yo lo pruebe, y que de la prueba resulten unas nuevas condiciones que amplíen y enriquezcan mi vida. La experiencia puede ser muy variada: se pueden experimentar objetos o acontecimientos en sus relaciones, significados y valores; se pueden experimentar a las personas y toda suerte de fenómenos sociales o culturales... En la experiencia, además, hay que incluir la dimensión corporal (el cuerpo propio como centro de significado), la dimensión social (resultado de encuentros con otros sujetos) y la dimensión temporal (efecto de reiterados y acumulativos encuentros pasados y presentes).

A la vista de la historia de la escuela, se ha privilegiado la objetividad-ciencia a expensas de la experiencia. El problema sigue siendo: ¿cómo hacer que la escuela sea objetiva y científica desde la vida experiencia del niño/a?, ¿cómo con-

seguir que la escuela acoja las experiencias y peculiaridades de los niños/as que viven en la escuela, y que no suelen ser los problemas de las ciencias objetivamente establecidas?

3. Mirando hacia delante

Mirando hacia adelante se nos plantean algunas consecuencias derivadas de las reflexiones anteriores:

- Los temas transversales tienen una serie de notas comunes que los caracterizan:
 - * atienden aspectos fundamentales para la educación integral de la persona;
 - * conectan con las preocupaciones y necesidades de la sociedad;
 - * presentan una visión global e interrelacionada del saber;
 - * ponen en primer plano la formación de hábitos y actitudes.
- Es necesario introducir los temas transversales en la enseñanza, pero no como añadidos o complementos, sino con un cambio substancial de perspectiva:
 - * Los temas transversales, como centro de las actuales preocupaciones sociales, deben ser el eje en torno al cual gire la temática de las áreas curriculares. Esto supone superar planteamientos disciplinares y tener en cuenta una nueva forma de organización y de planificación en la escuela (grupos, materias, espacios, horarios, formas de relacionarse,...)
 - * Las materias curriculares clásicas serán instrumentos o medios a través de los cuales se pretende desarrollar la capacidad de pensar y de comprender y manejar adecuadamente el mundo que nos rodea.
 - * La vinculación entre los temas transversales y las materias curriculares da un sentido a estos últimos y los hace aparecer como instrumentos valiosos para aproximar lo intelectual-manual, lo científico-cotidiano, lo teórico-práctico.
- Un tratamiento innovador de los temas transversales está exigiendo la necesidad de:
 - * partir de los conocimientos y experiencias de los alumnos/as que llegan a la escuela con un amplio bagaje de influjos culturales y sociales, y que son sus propias representaciones, sus peculiares ideas sobre cualquiera de los ámbitos de la realidad;
 - * potenciar la capacidad de pensar, es decir, la capacidad de desarrollar activa y comprensivamente explicaciones sobre la realidad, cada vez más evolucionadas;
 - * crear en el aula espacios de interacción social, de modo que se favorezca la participación activa y crítica de los alumnos/as, incitando al intercambio de puntos de vista a propósito de las experiencias reales;
 - * optar por un enfoque globalizador y un planteamiento interdisciplinar, cuyo centro organizador e integrador sean los temas o problemas vinculados a los intereses y necesidades del alumnado.