

¿COMO LLEGA A CONCRETARSE LA TRANSVERSALIDAD EN EL CURRÍCULUM?

LUISA M^a PUERTAS

1. Introducción

Transversalidad, término que empieza a utilizarse de forma oficial en el Sistema Educativo en las propuestas curriculares derivadas de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE 1.990), tiene diferente presencia en los Diseños Curricular Base (DCB) y en los Decretos de Miremos de nuestras Comunidades Autónomas. Mientras que en Navarra se limitan a reproducir la propuesta del Ministerio, en la Comunidad Autónoma Vasca se amplía la presencia de las líneas transversales en los diseños pero, de momento, no existen propuestas para trabajarlas del tipo de las que aparecen en las Cajas Rojas del Ministerio.

Antes de ver cómo se concreta lo transversal en ambas propuestas curriculares y valorar si es suficiente el tratamiento que se hace o si son necesarias más orientaciones metodológicas, parece conveniente/procedente que intentemos identificar las circunstancias o elementos que han hecho posible que lo transversal esté presente en los currículos; es decir se trataría de apuntar, sin entraren profundidades, cual es el contexto que hace posible que las líneas o temas transversales aparezcan.

Si partimos de la LOGSE, marco legal que en primera instancia posibilita la existencia de lo transversal en el currículum, en su preámbulo vemos que "el objetivo primero y fundamental de la educación es proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad "...". La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean estas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad".

En estos párrafos queda plasmado un principio fundamental que cualquier desarrollo curricular tiene que respetar. Y en este contexto ¿podemos decir que la visión científica y fría de la realidad que hasta ahora aportan las áreas es suficiente para que se cumpla este principio?

Para llenar de contenido todas las finalidades que se plantea el Sistema Educativo actual o lo que es lo mismo para materializar un currículum, que no es más que la oferta cultural que la sociedad presenta al alumnado, se recurre a distintas fuentes: la pedagógica, psicológica, epistemológica y sociológica.

Hasta ahora, sobre todo en los cursos de secundaria, parecía que la epistemológica era la fuente fundamental, mientras que en infantil y primaria sería la pedagógica. Pero el devenir de la historia parece demostrar que si las fuentes anteriormente citadas son fundamentales en todas las etapas, no lo son menos la fuente psicológica y la sociológica.

Esta última, tal y como se dice en el DCB de la CAV, "informa sobre las demandas sociales al sistema educativo. Aborda aspectos tales como el proceso de socialización del

alumnado y su preparación para la vida adulta; la transmisión del patrimonio cultural, los valores sociales e ideologías dominantes y, a su vez, la crítica ante las relaciones y valores dominantes y la contribución a su modificación y creación; la pluralidad de demandas y, en consecuencia, la pluralidad de respuestas posibles en un currículo abierto; la preparación para asumir la tolerancia, la convivencia, la participación, el respeto a los derechos humanos, el reconocimiento de la igualdad, la protección del medio ambiente, la promoción de la salud, el disfrute del ocio y la cultura".

Tanto las intencionalidades que se plantea el nuevo sistema educativo, como las aportaciones realizadas desde la fuente sociológica, parecen suficientes para obligar a que el currículo asuma el tratamiento de las líneas transversales, máxime si se reconoce la incapacidad de las disciplinas tradicionales para afrontar estas demandas.

2. Las líneas transversales a nuestros currículos

Las líneas transversales, recogiendo las aportaciones explícitas e implícitas que aparecen en los documentos oficiales sobre la reforma, podrían quedar caracterizadas de la siguiente manera: son un conjunto de sensibilidades recogidas en las Finalidades Educativas y en los Objetivos de etapa que

- promueven la educación integral de las personas,
- contribuyen al proceso de socialización ya que facilitan la asimilación de los saberes sociales y del patrimonio cultural,
- conectan con las preocupaciones, realidades y necesidades sociales,
- ayudan a organizar los conocimientos con nuevas redes conceptuales que facilitan entender y aprehender mejor la realidad,
- presentan una visión global e interrelacionada del saber y
- ponen en un lugar importante a la formación de hábitos sociales, actitudes y valores.

Las líneas transversales que aparecen citadas en la propuesta curricular de Ed. Primaria y ESO de la CAV son: Educación para la igualdad entre los sexos o coeducación, educación en los derechos humanos y para la paz, Educación para la salud, Ed. Medioambiental (solo para la ESO), Educación para el Consumo, Ed. para el Desarrollo (solo para la ESO), Educación Vial (solo para E. Primaria) y Educación en los Medios de Comunicación.

En Navarra, al igual que en el MEC, se proponen para Ed. Infantil, Primaria y Secundaria: La educación moral y cívica, educación para la paz, educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, educación para la salud, educación ambiental, educación del consumidor, educación vial.

La elección de estos temas transversales, siguiendo las directrices de la fuente sociológica, estaría determinada por las inquietudes sociales generales de la sociedad que propone el currículo y por la comunidad escolar que concrete y desarrolle ese currículo. De ahí que muchas veces, cuando se citan las líneas transversales en los diseños, aparezcan unos puntos suspensivos que denotan que la lista queda abierta para ser completada por el centro. De la misma manera, a medida que la sociedad vaya cambiando, la oferta de líneas transversales tendrá que variar.

En el caso de nuestras comunidades, el que aparezcan estas líneas y no otras responde como es lógico a la demanda social aunque también se haya tomado como referencia el trabajo que muchos profesionales de la enseñanza, intentando paliar ciertas carencias del sistema educativo, venían realizando en estos temas. En realidad una vez más se constata que la escuela, mediante su práctica diaria, también hace demandas a la sociedad y que ésta termina asumiendo y generalizando las propuestas.

Por último, cabría resaltar que, teniendo en cuenta la actualidad y el futuro de nuestras comunidades, llama la atención que un tema como el interculturalismo no aparezca ya recogido en estos listados.

3. Dificultades en la implantación de las transversales

Las dificultades más importantes e inmediatas que se plantean a la hora de introducir el trabajo sobre líneas transversales en los centros tienen diferente origen; nos ocuparemos ahora de las que vienen provocadas por carencias, contradicciones, falta de claridad en los documentos oficiales...

Tal y como se puede deducir de los planteamientos generales de la Reforma, las líneas transversales parecen ser muy importantes, prácticamente imprescindibles para que los objetivos de etapa se puedan alcanzar, pero en los momentos decisivos, en los documentos donde aparecen las prescripciones, no se hace mención expresa de ellas, así, en la LOGSE, aunque en las intencionalidades y en los objetivos aparezcan de forma implícita, no se citan.

En el DCB de Navarra (el del MEC), se habla de “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 los sexos, la paz, el medio ambiente, la salud, el ocio etc... que ya han sido recogidos en los objetivos generales (DCB Ed. Primaria pág 85). En la misma página del DCB de la Educación Secundaria Obligatoria se dice que a través de las distintas áreas es preciso atender en la ESO ciertas líneas educativas de contenidos que son esenciales a toda educación y que han sido introducidas en Infantil dotando a la acción educativa de una unidad de criterios” (DCB ESO pág 128).

En el DCB de la Comunidad Autónoma Vasca las líneas transversales aparecen más matizadas y se resalta su importancia de cara a desarrollar y conseguir las finalidades y objetivos generales de etapa. Así se dice en Ed. Primaria y Secundaria que lo transversal es “una realidad cultural o conjunto de elementos culturales que se identifican porque inciden en la vida de los individuos y en la colectividad. El sujeto no puede eludir esta influencia que es inevitable. Influyen y afectan en el plano emocional, intelectual y de acción ético-política.

Tanto cuando se habla de la fuente sociológica como cuando se hace en el capítulo de las transversales, se deja bien claro que tienen un gran componente funcional y abordan problemas que la sociedad hoy tiene planteados. En otro momento se recalca la importancia de estas líneas por la posibilidad que dan a la comunidad educativa de reflexionar sobre la postura que mantienen respecto a valores y actitudes que transmite al alumnado, los que quiere transmitir o los que la sociedad propugna. También se deja entrever la oportunidad que dan las líneas transversales de trabajar de forma global e interdisciplinar pudiendo dotar a la acción educativa de una unidad de criterios.

En Educación Infantil, a excepción de lo que aparece en la fuente sociológica del currículum, no se hace referencia explícita a las líneas transversales ni se dedica ningún capítulo y ello porque según algunas personas que intervinieron en su elaboración, en la propuesta curricular estos temas quedan bien integrados.

En el Decreto de Desarrollo Curricular de Ed. Primaria (que sería el paralelo al Decreto de Mínimos) en el Artículo 6 dice: “En la organización y tratamiento de los diferentes contenidos de las diferentes áreas se tomarán como referencia las líneas transversales al currículo...”. No parece que va a suceder lo mismo con el Decreto de Secundaria, donde según un borrador al que hemos tenido acceso se cambia “se tomarán las líneas transversales como referencia” por “se podrán tomar”.

La última pincelada un tanto gris al panorama legal la daremos con una referencia a la Orden de implantación de Ed. Infantil y Ed. Primaria de la CAV: entre las obligaciones, normas y plazos para la implantación de la Reforma en estas dos Etapas, se dice que los centros escolares tendrán que hacer sus Proyectos Curriculares dentro de unos plazos y que incluyan ciertos aspectos. Cuando se habla de los elementos del PCC sobre los que los centros tienen que decidir en un primer plazo, ya no aparecen las transversales.

Como es bastante fácil constatar, nos movemos en una continua contradicción, por una parte parece que trabajar las líneas transversales es imprescindible para que la educación integral que se persigue con la reforma sea posible. Por otro lado cuando se trata de decir al profesorado lo que es más urgente (luego se supone importante) para realizar el PCC las transversales vuelven a desaparecer.

Otra realidad que contradice la importancia teórica de las transversales tiene que ver con la elección por parte del centro de las mismas. En el DCB se dice que la fijación de los temas transversales no puede ser definitiva, ya que es la propia sociedad quien manifiesta mayor sensibilidad por unos u otros dependiendo de la coyuntura. La comunidad escolar debe actuar receptiva y dinámicamente y enfatizar aquellos aspectos de la cultura que considere adecuados, estableciendo los títulos, marcando prioridades y llenándolos de contenidos conceptuales, procedimentales y sobre todo de actitudes y valores.

En este momento, en los centros escolares de Infantil y Primaria se están tomando decisiones sobre el PCC sin que la comunidad educativa se haya pronunciado sobre el Proyecto Educativo de Centro (PEC) que quiere para su centro. Se supone que en este documento la Comunidad Educativa tiene que plasmar las serias de identidad del centro así como las características del tipo de educación, valores, normas, actitudes, etc. que quiere potenciar en el alumnado.

El PEC debería ser un punto de referencia importante al tomar la decisión sobre qué líneas transversales se van a trabajar en el centro, pero hoy por hoy en la CAV por lo menos, no se están elaborando. Los documentos sobre los que se ha empezado a decidir el profesorado son los PCC pero se está perdiendo la oportunidad de que al contextualizar objetivos o secuencia contenidos por ejemplo, se debata sobre las líneas transversales. Como es normal, al no ser uno de los elementos sobre los que hay que definirse con urgencia, la mayoría del profesorado está obviando las transversales. La duda o pregunta que haríamos sería: ¿hasta qué punto las decisiones que se están tomando pueden ser válidas sin que se haya reflexionado sobre si están “impregnadas” por las transversales?

Para terminar con este apartado habría que señalar que debería haber más pronunciamientos oficiales sobre la importancia de estas líneas para que la sensación de “añadido” que se desprende muchas veces de los Documentos oficiales quedará contrarrestada. Los pronunciamientos podrían ser en forma de más orientaciones metodológicas, ejemplificaciones, más medios materiales y humanos trabajando en el tema, etc...

4. Otras dificultades

De cara al profesorado los problemas que surgen tendrían que ver con:

La falta de preparación-actualización en estos temas; la falta de motivación en general y en particular para entrar a discutir y cuestionar sobre los propios valores; la dificultad que supone debatir en un claustro sobre temas que tienen mucha carga ideológica y además llegar a acuerdos. A todas estas pegas se le añadiría la que se deriva de trabajar en el centro escolar a favor de unos valores que no son precisamente los que nuestra sociedad en la práctica más aprecia.

En el campo de la metodología el problema fundamental, como ya se ha apuntado, se derivaría de la falta de oferta de opciones diferentes para integrar el trabajo de las transversales y ejemplificaciones.

También es un problema de índole diferente pero que termina siendo metodológico, la falta de tiempo que el profesorado tiene para poder reflexionar sobre opciones diferentes, planteamientos teóricos distintos, para conocer proyectos y experiencias que hay en este campo etc. y que puede derivar en plantear un PCC que no integre las líneas transversales.

Una vez de que conocemos dónde están los fallos y las deficiencias más importantes, pensamos que hay que apostar fuerte por trabajar las líneas transversales en los centros, ya que además de estar de acuerdo con el planteamiento de que son necesarias para que la escuela potencie la educación integral, al tener por delante un campo amplio —el metodológico— sobre el que decidir, debatir e investigar pueden surgir muchos aspectos renovadores para todo el campo de la educación.

LINEAS TRANSVERSALES (EVALUACION: QUÉ, CÓMO, CUÁNDO...)

LUIS M^a LARRIETA

I. Concepto de evaluación¹

El término “evaluación” con demasiada frecuencia es entendido como nota o calificación y va unido indefectiblemente al hecho de la promoción de los alumnos y alumnas, las repeticiones e, incluso, la certificación académica en el transcurso y al término de la etapa. Ese no es el concepto de evaluación defendido en el Diseño Curricular de nuestra Comunidad Autónoma. La evaluación es una actividad integrada en los procesos de enseñanza/aprendizaje y tiene como finalidad orientar al alumnado y al profesorado, sirviéndose de la valoración de los datos y observaciones obtenidos

¹ Este apartado se inspira en el documento elaborado por el seminario de Evaluación de Adarra que se titula “LA EVALUACION EN EL CURRÍCULO: Guía para el profesorado”.

en dichos procesos. No trata de enjuiciar-calificar a las personas como en muchas prácticas al uso, sino de enjuiciar-valorar sus actuaciones según ciertas evidencias percibidas en las distintas actividades docentes y discentes.

La evaluación, en el sentido que tiene en los documentos curriculares de la Comunidad Autónoma Vasca, es el proceso que permite valorar la actividad docente y discente y las condiciones educativas en general, tomando como referente las finalidades y objetivos del sistema educativo y del centro, en torno a los cuales se han organizado y desarrollado las actividades de enseñanza/aprendizaje. Tiene como función valorar el grado de avance en la dirección que proponen los objetivos, las dificultades que se producen en este proceso, los posibles estancamientos y retrocesos, y sus causas.

Como se ve, es una concepción muy diferente de la tradicional. ¿Por qué? Para empezar, porque fija como eje de la evaluación los objetivos marcados y no los contenidos de aprendizaje sin más. Y si partimos de que el objetivo final de la institución escolar gira en torno a la culturización y socialización del alumnado, y que tanto el profesorado, como el centro y el sistema educativo están supeditados a dicho objetivo, es obvio que se debe tratar de mejorar y afinar cada uno de los engranajes del sistema para poder prestar un buen servicio a este sector de la población.

En consecuencia, si en la realidad escolar topamos con el fracaso (por ejemplo, los objetivos previstos como alcanzables para el alumnado no se logran), es impensable que no se quieran introducir cambios; pero para ello se deberá tomar una decisión tras la evaluación o valoración de todos los ámbitos, no sólo del directamente afectado, el alumnado. Es decir, el fracaso de este último cuestiona forzosamente la concepción del sistema, el funcionamiento y estructuración del centro y la actuación de los profesionales de la enseñanza. Y viceversa, ya que todos los ámbitos están interrelacionados y las disyunciones de uno se reflejan en los demás. La evaluación así entendida permitirá detectar las causas y facilitar la toma de decisiones y la mejora del servicio educativo que ofrecemos a la sociedad.

Con estas ideas se refuerzan dos principios: la necesidad de evaluar siempre la realidad escolar globalmente y la urgencia de desterrar el viejo e injusto hábito de centrar la evaluación sólo en el alumnado.

El binomio enseñanza-aprendizaje representa el eje de reflexión donde los docentes centran el análisis y la valoración de lo que sucede en el aula. De este modo, tanto el profesorado (sujeto activo de la enseñanza), como el alumnado (sujeto activo, a su vez, del aprendizaje) son evaluados. La evaluación de la actuación docente es más necesaria en tanto en cuanto es el estamento o ámbito en el que más decisiones operativas se toman a diario (muchas y trascendentes) y, en buena lógica, serán más acertadas en la medida que se basen en buena información y diagnóstico de las situaciones.

II. La transversalidad en el currículo

La forma en que se presentan las Líneas Transversales en el currículo de la Comunidad Autónoma Vasca, el lugar que ocupan, el alcance que tienen, la importancia que se les atribuye... son cuestiones que son largamente tratadas en otras intervenciones. En nuestro caso sólo nos vamos a acercar a ellas para analizarlas desde la perspectiva evaluadora.

Es cierto que lo transversal justifica su presencia en el currículo porque completa la labor de las áreas y contribuye al desarrollo y cumplimiento de las finalidades y objetivos