

IMPLICACIONES METODOLOGICAS DE LA TRANSVERSALIDAD EN LA EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA

ALFONSO FERNANDEZ HERRERIA
MARIA DEL CARMEN LOPEZ LOPEZ

RESUMEN

Este trabajo presenta una reflexión sobre la transversalidad, contextualizada en un currículo integrado frente al ya clásico centrado en las disciplinas, desde la que formulamos una propuesta metodológica.

ABSTRACT

This work presents a reflection about the cross-themes which are framed in a integrated curriculum. Such curriculum is in opposition to the traditional one, which is focussed on the disciplines, form which we formulate a methodological proposal.

PALABRAS CLAVE

Educación Secundaria Obligatoria, Transversalidad, Currículum, Metodología.

KEYWORDS

Obligatory Secondary School, Cross-themes, Curriculum, Methodology.

1. INTRODUCCION

Plantearse cómo abordar la transversalidad en los centros educativos, de manera que "impregne" las diferentes áreas curriculares es, además de una ardua tarea, un importante desafío al que se deben enfrentar el colectivo docente en general y los profesores de secundaria en particular.

Al patente desconcierto que envuelve su incorporación al diseño y desarrollo curricular, ha contribuido, sin duda, el carácter difuso, indeterminado y hasta discriminatorio que ha acompañado a su propuesta y que nos hace dudar si nos encontramos ante nuevas áreas, de segunda clase, que deberán añadirse a las ya clásicas, o si más bien se trata de temas supuestamente afines a las diferentes áreas curriculares, o son materias que funcionan con una lógica diferente a la disciplinar, o quizás estamos ante un planteamiento exclusivamente ético o de valores; ciertamente que esta indefinición proyecta un cierto oscurantismo sobre la propuesta transversal que dificulta, de manera sustancial, su articulación.

Son, en este sentido, abundantes las limitaciones (Carbonell Sebarroja, J., 1996; Bolívar, A., 1996) a las que nos enfrentamos e igualmente numerosas las formas de abordar

la transversalidad (AA.VV., 1994). Esta situación de dispersión nos invita a perfilar propuestas que permitan combatir estas dificultades y hacer viable su incorporación.

Somos conscientes de que cualquier línea metodológica que adoptemos deberá insertarse de manera coherente y armónica con el planteamiento que se asuma en relación a la transversalidad y desde este marco formulamos nuestra propuesta.

No vamos a entrar aquí, ni podemos, en la discusión de puntos importantes respecto a la temática de las transversales, así que nos ceñiremos a aquellos aspectos que se relacionen de forma cercana a la posición metodológica que vamos a defender.

2. LA TRANSVERSALIDAD: ¿INTEGRACION O "PARCHE" EN EL ENTRAMADO CURRICULAR?

Siempre se da promoción de valores en las prácticas curriculares, ligada a las *formas* de realizarlas, especialmente de manera implícita, en relación con el currículo oculto; valores y desafortunadamente contravalores, que al estar presentes en todas las áreas, lo están transversalmente. En otro trabajo publicado en esta misma Revista (Fernández Herrería, A., 1995a) se ha desvelado dicha presencia transversal de contravalores -definidos como violencia estructural- en las prácticas sociales educativas de la escuela y que han construido a los sujetos en estas instituciones, llevando al citado autor a concluir, con D. Hicks (1993, 280), que en numerosos y fundamentales aspectos, las estructuras de la educación son hostiles a muchos de los supuestos básicos de la Educación para la Paz, al ser las escuelas, por lo general, lugares jerarquizados, carentes de equidad y estructuralmente violentos que sirven, fundamentalmente, para perpetuar los esquemas y valores sociales existentes.

Ahora bien, el tema de la educación en la transversalidad nos sitúa en otro contexto: el intencional, el explícito y, por tanto, el educativo y no en el meramente socializador. Se trata de organizar una educación en valores socio-morales. ¿Cómo se han definido los planteamientos oficiales al respecto? Pues de considerarlos al principio como grandes ejes de globalización, el discurso oficial sobre las transversales ha girado hacia una educación moral y cívica, como aparece finalmente en el MEC (1994):

"La educación moral y cívica es el fundamento primero de la formación que proporcionan a 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. Por ello, el centro educativo como institución se responsabilizará de la formación moral y cívica de todos sus 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".

Para la postura oficial todos los ejes transversales se han reducido a una perspectiva moral. Este cambio permite "salvaguardar" la estructura clásica del currículo basado en disciplinas, pues de asumir que las transversales (en este caso habría que hablar de ejes y no de temas) pudieran ser los verdaderos ejes vertebradores de todo el currículo y romper así con la lógica tradicional, han pasado a entenderse como una "impregnación" moral, lo que no implica una ruptura con esa lógica.

Si los centros docentes se dejan llevar por la lógica de la transversalidad en la confección de sus Proyectos de Centro, no tienen más remedio que caer en la perplejidad al

tener que asumir, como afirma el colectivo HEGOA, la tarea de articular dos lógicas, dos perspectivas: *la de las disciplinas o áreas y la de las transversales* (AA.VV., 1996, 48), pues esta tarea no la han realizado las instancias oficiales, sino que les han sido delegadas por éstas a los colectivos docentes de los distintos centros. Nos enfrentamos así a la problemática de que la transversalidad 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* (Bolívar, A., 1996, 45).

El currículo organizado por disciplinas, no es otra cosa que la manifestación de lo que hemos llamado "violencia epistemológica" (Fernández Herrería, A., 1995b, dimensión a la que vamos a dar un ulterior desarrollo), pues supone una percepción fragmentaria de la realidad en múltiples aspectos separados, aislados entre sí, que se traducen en una parcelación y fragmentación del saber. Esto lleva, en el campo del currículo, al asignaturismo, al nocionismo, a la organización de un currículo lineal, basado en disciplinas aisladas entre sí. La escuela -entiéndase como sinónimo de sistema educativo-acentúa no sólo la dispersión del conocimiento, sino también la falta de comunicación entre los profesores que lo imparten, es decir, la fragmentación y el aislamiento de sus actividades docentes, características que se reproducen también en tiempos y espacios y en la forma de organizar al alumnado. La organización del centro está reflejando toda esta fragmentación en cascada.

Como afirma J.M. Alvarez Mendez (1985, 54-59) la expansión del conocimiento, que exigiría una transformación en las categorías que permiten aprenderlo y comprenderlo, debería tener un impacto proporcional en las actuales estructuras curriculares. Sin embargo, este conocimiento se acomoda a las disciplinas tradicionales, antes que a modificar las estructuras de la escuela. La fragmentación del conocimiento y, en correspondencia, la de la enseñanza, nos dificulta la comprensión de los fenómenos con una totalidad, nos impide su decodificación ya que la realidad es una y aunque tiene múltiples facetas, si las aislamos, perdemos de vista su funcionamiento global. Además des-integra al sujeto que aprende; supone una visión parcializada de la cultura y vuelve al conocimiento insignificante para la vida, puesto que la integración de los mismos y su transferencia, que parece que la escuela deja en manos del estudiante, apenas se consigue, por lo que generalmente la mayoría no saben qué hacer con los conocimientos cuando necesitan aplicarlos. Por otro lado, dicho conocimiento aparece elaborado, estructurado, sistematizado, "cristalizado" en los libros de texto, produciéndose un "conocimiento académico" que se presenta desconectado de sus contextos naturales y sociales y por tanto, de los intereses del alumnado, que no perciben su utilidad como herramientas conceptuales para entender/transformar y por tanto, comprometerse con la realidad sociocultural, ambiental, en la que viven. De esta manera, el conocimiento académico se percibe, pues, como algo que hay que superar, "quitarse de encima" (carga y obstáculo) para pasar al próximo nivel, lo que supone una importante merma en la motivación y significatividad de estos conocimientos, merma que se refuerza con una concepción del aprendizaje basado en la memorización.

En coherencia con la fragmentación del conocimiento y de su enseñanza está la fragmentación en la formación de los docentes en las Escuelas y Facultades. Los profesores son productos de Universidades centradas en disciplinas. La Universidad prepara especialistas y el modo cómo se transmite y se adquiere la especialidad, lleva en parte al aislamiento de los sujetos según su especialidad. Recuérdese lo dicho por Bernstein sobre este tema. Lo que cuenta como conocimiento válido, su distribución, transmisión y evaluación no es más que el reflejo de la distribución del poder y de los principios del control social. Este es un punto de partida básico para B. Bernstein (1977). Pero para este autor el elemento crucial no es

tanto el contenido transmitido, como la forma en que se relacionan, es decir, los límites o barreras entre las disciplinas. Estas pueden aparecer según las formas tradicionales de *clasificación fuerte* de los contenidos: entonces tenemos las materias claramente fragmentadas, separadas unas de otras, sin explicitar las relaciones. En esta situación es mínimo el grado de control que tanto el profesorado como el alumnado tiene sobre el diseño y el desarrollo del currículo. Son agentes fuera del aula los que lo tienen. Sin embargo, los *marcos de referencia débiles* posibilitan el diseño de un currículo cuyos contenidos se organizan de forma más interdisciplinar, pudiéndose hablar de currículo integrado. El tipo de currículo es importante porque contribuye a estructurar la experiencia y la identidad de los alumn@s, siendo, pues, un mecanismo de la reproducción cultural y social. Bernstein ha explorado estos aspectos en los dos tipos de currículo. El currículo fragmentado crea identidades fuertes, específicas (ej: yo soy físico), y grupos que controlan y mantienen la clasificación. En el currículo integrado se modifica esto, por lo que los profesores y alumnos tienen posibilidades de control de las tareas de enseñanza-aprendizaje y, en general, mayores posibilidades de transformación social y cultural. El producto más específico de un sistema educativo con estas características se manifiesta en la producción de individuos dotados de un programa homogéneo de percepción, pensamiento y acción, es decir, dotados de una determinada "mentalidad" que les predispone a una comunicación y comprensión inmediata entre ellos. Esta producción del aislamiento de los profesores por especialidad, se ve reforzada por su organización en departamentos, aislados o en competición unos frente a otros, más que con relaciones de cooperación, situación que hace muy difícil la articulación de un currículo integrado. Como decía Popkewitz (1983, 319), *el currículum centrado en las disciplinas sirve para legitimar el conocimiento, el poder y el prestigio de los profesionales*. Esta cultura profesional de la fragmentación dificulta grandemente la necesaria colaboración que exige el trabajo docente en la transversalidad.

Toda esta *cultura de la fragmentación* que hemos ido desvelando en la realidad escolar, manifiesta una epistemología propia del paradigma tradicional, definido por su carácter analítico, mecanicista y racionalista, en el que se basó la ciencia clásica naciente en los siglos XVI y XVII y que está ya entregando su alma, ante una nueva inteligibilidad, a la que nos referiremos. E. Morin (1982,... 1994) decía que ese paradigma tradicional se sustentaba en una epistemología definida por los *principios de disyunción, reducción y unidimensionalización (cuantificación)*. En otro lugar (Fernández Herrería, A., 1996, 11-33) ha desarrollado este tema. La *disyunción*, frente a la distinción, aísla a los objetos entre sí (atomismo); a los objetos de su entorno (perspectiva antiecológica); a los objetos de su observador (perspectiva objetivista). Podemos ver que estas características se cumplen en lo que acabamos de definir como cultura de la fragmentación. Atomismo en el conocimiento de la realidad, es decir, en el currículo organizado por el asignaturismo como aislamiento de los conocimientos entre sí -y, en general, como filosofía que se evidencia en todos los procesos de aislamiento, que como hemos mostrado, se reproducen en cascada-. Aislamiento de esos conocimientos (asignaturas) de su entorno: postura antiecológica; desmotivación, como aislamiento/alejamiento de los intereses del alumnado y pérdida de significatividad de los aprendizajes de esos conocimientos, que podemos interpretar como aislamiento/desconexión respecto de los conocimientos/experiencias previas del alumn@. El objetivismo, como separación del conocimiento/área/materias del observador puede verse como el típico neutralismo con que aparentemente se presenta el conocimiento académico, lo que supone una escisión con respecto al mundo de los valores, con sus consecuencias en la percepción y reflexión crítica del mundo.

La *reducción* lleva el conocimiento del objeto al de las unidades elementales que lo constituyen, olvidando/ocultando las interacciones orgánicas entre estas unidades

elementales lo que permitía un conocimiento simple y mensurable. La reducción va, pues, unida a la medición y, en general, a la cuantificación, lo que significa que al privilegiar lo matematizable no conserva el mundo de los fenómenos en cuanto tales, sino sólo aquel aspecto que puede ser formalizado y operacionalizado. Esta cuantificación nos permite hablar de *unidimensionalización* como perspectiva privilegiada asociada a la ciencia clásica y a su epistemología. Estas características también son aplicables al conocimiento escolar, pues éste, al estar asignaturizado y aislado entre sí, al negar los procesos de inter y transdisciplinariedad, nos escamotea entender críticamente la realidad al perder las interrelaciones y las interdependencias que la constituyen. Entiéndase que lo negativo no es que existan conocimientos específicos, sino que éstos se aíslen entre sí y reproduzcan esta cultura del aislamiento que hemos visto en diferentes niveles de lo educativo. Así pues, el currículo lineal-disciplinar, clásico, depende o está contextualizado en una epistemología que define al paradigma de simplificación. Elementos que completan lo dicho se pueden ver en J. Torres (1994, 104-112).

La Reforma no rompe explícitamente en realidad con esta concepción del currículo, sin embargo las transversales abren la puerta, como un reto a la comunidad educativa, para ir más allá. M. Rodríguez Rojo dice acertadamente (1995, 20-21) que los contenidos encerrados en áreas disciplinares son yo de otra época, pudiendo considerarse estas áreas el pilar negativo done se apoya la emergencia de los temas transversales. Esta emergencia se juega más que nada en el ámbito de la reflexión y de la práctica y no en el nivel legal, sobre todo cuando los textos legales posibilitan desarrollos que pueden ser cada vez más plenos en la lógica de la transversalidad, a pesar de las considerables dificultades que hay que reconocer y superar. Ahora bien, la primera dificultad es la falta de comprensión. En cambio, si hay comprensión, esta nos ayuda a romper los densos condicionamientos de este modelo hegemónico de organización curricular basada en disciplinas, pues si vemos estos límites como una construcción y no como algo natural, como un producto de acciones e intereses de grupos en conflicto, nos pondremos en situación de trascenderlos.

Por otro lado, las leyes no están para hacer de ellas dogmas intocables, sino para fijar la línea de batalla de los conflictos. Nuestras acciones deberían situarse siempre del lado de la mejora y de la innovación. En esta caso parece claro, aunque sea por una vez, que ese lado corresponde a lo que representan las transversales, lo cual quiere decir que aquellas formas, entre otras, en las que la práctica de la transversalidad puede concretarse en un centro educativo, que no acaben trastocando más o menos la estructura de ese currículo disciplinar, son, en realidad, "metafísica impregnación" de un espíritu transversal, prácticas tipo "parche" que acaban fortaleciendo el currículo clásico. En realidad, es que son difíciles las componendas. J. Torres (1994, 112) sostiene que

"el currículum por asignaturas suele ocasionar una incapacidad para acomodar en el currículum, los problemas o cuestiones más prácticos, vitales e interdisciplinares tales como la educación sexual, la educación para la salud y contra las drogas, la paz y el desarme, el paro, la contaminación y, en general, casi todas las cuestiones de actualidad".

Si el currículo lineal, basado en áreas disciplinares pertenece a la epistemología que define el paradigma de la simplificación, las áreas/ejes transversales pertenecen a otra perspectiva epistemológica, la que define el naciente paradigma de la complejidad. Frente a la disyunción propone la distinción, pero no para después separar los conocimientos, sino para relacionarlos a través de metodologías y estrategias de globalización e inter y transdisciplinares. No hay separación antiecológica del conocimiento respecto de sus entornos naturales, lo que significa integrar en el currículo estrategias de investigación y de

inmersión, de compromiso y de mejora, en las realidades sociales, naturales y comunitarias. Tampoco hay separación objetivista entre sujeto y objeto, es decir, ciencia sin valores, conocimientos sin ética, sin reflexión sobre sus contextos, su producción y sus intereses. En el ámbito metodológico la relación sujeto-objeto se traduciría en metodologías etnográficas, naturalistas, cualitativas, dialógicas, participativas.

En este sentido, y haciendo un paréntesis, aprovechamos para denunciar la interpretación que el discurso oficial ha hecho de las transversales al reducirlas a la pura dimensión de valor, pues como es sabido, no se les reconoce contenidos conceptuales que pudieran integrarse en áreas nuevas, porque su "espacio" está ya ocupado por el de las otras áreas. Al igual que separar el conocimiento de los valores es una práctica basada en el paradigma de la simplificación, lo mismo cabe decir que aquella interpretación que separa/reduce los temas/ejes transversales a una educación en valores en la que se silencian los conceptos y las acciones. Los temas transversales pueden ser, y de hecho lo son, motivos de dos interpretaciones reductivas en el contexto de la simplificación. La primera es la que hemos visto, al separar conocimiento, valores y prácticas. La segunda es proyectar en el mismo centro de los temas transversales la fragmentación. Esto ocurre cuando las enfocamos desde una perspectiva reducida, apareciendo entonces un listado más bien inconexo de materias transversales que invitan a hacer una elección a la carta, como si el desarrollo de un menú implicara la exclusión de las demás. Como se afirma en una reciente Guía didáctica de educación para el desarrollo de HEGOA (1996), la naturaleza de la transversalidad es el enfoque sistémico y multidisciplinar. Es decir, la transversalidad tiene un estatuto epistemológico muy claro: el del paradigma de la complejidad.

Finalmente, y cerrando el paréntesis, contra la reducción hay que afirmar que la complejidad no se resuelve reduciéndola a unidades elementales, dividiendo la realidad para así comprenderla, porque de esta forma hemos eliminado la organización, la inteligibilidad, que emerge como efecto de las relaciones, de las interacciones y, por lo tanto, el sentido. Ya Aristóteles decía que el todo es más que la suma de las partes, pues los fenómenos complejos no son explicables por la suma de propiedades de procesos o dimensiones aislados. Esto significa metodologías que no se quedan en el análisis, sino que se centran en aquellas que ponen en interrelación las diferentes dimensiones de la realidad, los diferentes campos/áreas/materias del conocimiento en estrategias cooperativas de aprendizaje e investigación.

Hemos mostrado cómo el currículo de disciplinas y los ejes/temas transversales pertenecen a dos paradigmas epistemológicos y metodológicos muy distintos, que lógicamente conlleva una construcción social diferente de los sujetos acogidos en estas diferentes prácticas sociales. Suponen, pues, diferentes formas de percibir, actuar y organizarse. Los estilos de análisis y actuación en la realidad serían también específicos, así como la presencia y ausencia de características -las ausencias, y no sólo las presencias, pueden ser muy significativas- o rasgos configuradores de cada currículo: el disciplinar, que podemos llamar y fragmentado; y el nuevo, que resultaría de la ruptura de la lógica del currículo clásico, al menos de forma significativa, que sería el que tradicionalmente se designaba como currículo globalizado y currículo interdisciplinar y que parece que se tiende a llamar *currículo integrado*.

J. Torres (1994, 113-124) se extiende en argumentaciones de varios tipos que definen esta opción pedagógica del currículo integrado. Indicamos las más relevantes, aunque algunas ya se han dicho más arriba o se desprende de lo expuesto: cómo la investigación científica más importante está siendo realizada hoy en día en grupo, con la presencia de

diferentes especialistas, intercambiando críticamente ideas, métodos, enfoques...; el atender a las necesidades e intereses de los niños, al grado de desarrollo de sus estructuras cognitivas mejor adaptadas a un currículo integrado que a la presentación de un currículo de disciplinas, el subrayar el papel de la experiencia en el aprendizaje, de la acción, donde lógicamente se incluirían las experiencias sociales y ambientes, temas que constituyen los argumentos de las transversales; la importancia de los procesos en el aprendizaje, el aprender a aprender, lo que subrayaría la funcionalidad social de estos aprendizajes, la interacción escuela-comunidad... En donde los argumentos se acumulan en favor de un currículo integrado es en el ámbito de lo social (véase texto citado).

Para que el discurso de la transversalidad no se quede en una mera cuestión formal o en acciones desvaídas y sin incidencia, queremos apoyar la línea de argumentación expresada por otros colegas. Así, Bolívar (1996, 48) afirma que la transversalidad tiende a un currículo definido como un proceso contextualizado socialmente, algo que se crea y genera en diversas prácticas interactivas, no limitadas al aula. R. Yus (1995) plantea la transversalidad con un proyecto social, que trasciende el ámbito del centro escolar, para una educación moral y prosocial de los ciudadanos en multitud de espacios alternativos que implican a los agentes educativos del entorno comunitario. Esto supone que esas otras instancias de educación y socialización primaria, como es la familia y los medios de comunicación asumieran sus propias responsabilidades, que de hecho no asumen adecuadamente. Este tipo nuevo de escuela, abierta a su entorno comunitario, se construye desde una reflexión y un desarrollo de un currículo "sensible" a esos temas sociomorales apropiados para la educación de ciudadanos, desde un currículo abierto al entorno comunitario, que se inserta en lo social. De esta manera también la escuela contribuiría, con una labor preventiva, a frenar la marea de conductas antisociales y violentas -ese déficit de socialización básica- no sólo las producidas por niños y jóvenes, sino también, la violencia producida contra ellos, asunto que nos debiera llevar a una reflexión crítica que trasciende la escuela hacia las dimensiones éticas, económicas, políticas, culturales e institucionales de la sociedad global.

3. PROPUESTA METODOLOGICA

Conscientes de que en este momento hay que optar entre lo deseable y lo viable y que abordar los temas transversales como los auténticos ejes vertebradores del currículo, dejando el resto de los contenidos clásicos con un carácter instrumental, supondría una ruptura con la lógica y cultura imperante en la educación secundaria que posiblemente se reflejaría en un rechazo patente hacia la transversalidad, entendemos que, aunque debemos orientar nuestros esfuerzos en esta dirección es, por las condiciones de partida que nos rodean, una propuesta poco apropiada por la radicalidad y magnitud de los cambios que deberían promoverse. Quizás, por esta razón, debemos optar por una postura intermedia que, sin romper totalmente la lógica y división disciplinar que caracteriza fundamentalmente esta etapa educativa, nos permita abordar de manera progresiva los cambios necesarios.

Nos situamos pues, ante una postura metodológica que con carácter gradual se ubica en un espacio transitorio que podría venir constituido por la creación de módulos interdisciplinarios organizados desde las transversales, desde los que se dieran también contenidos obligatorios que pudieran liberar tiempo para estos *módulos o espacios* y, que siendo cuidadosamente preparados, tuvieran la virtud de ejemplificar y motivar un creciente aumento de este estilo de trabajo. Progresivamente se iría cambiando así la cultura profesional de profesorado de secundaria hacia un estilo más cooperativo de trabajo, que

rompa con su aislamiento favorecido por el currículo fragmentado, lo que redundaría en beneficio de la calidad de enseñanza y en el perfeccionamiento personal y profesional de estos docentes, teniendo la virtud añadida de que nos situaría en el nuevo modelo de profesor como investigador en la acción.

Estos módulos deberían intercalarse con sus tiempos, espacios y organización, con la forma tradicional de desarrollar el currículo. Esta forma de trabajo en la que se pide a estos profesores que integren, desde su especialidad, su perspectiva con la de su colegas en el tratamiento de un tema, proyecto o núcleo del ámbito transversal, puede ser visto como una forma superior de apelar a su competencia profesional como especialista. Es importante señalar que no basta con querer ésto, hay que poner los medios adecuados, personales, materiales, organizativos, de asesoramiento... en definitiva, las mediaciones adecuadas que posibiliten una realización correcta.

Este enfoque desde el que se pretende equilibrar y compatibilizar el desarrollo de las diferentes áreas curriculares con planteamientos globales más integradores, desde los que abordar problemas socio-morales que nos aproximen al entorno, a las necesidades de los alumnos, y capaces de provocar cambios importantes en la cultura profesional (López López, M.C., 1992, 153-161) está sugerido por las instancias oficiales: "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" (CEJA, 1996, 690).

Incrementar la funcionalidad social y moral de los aprendizajes es, en este sentido, el objetivo central de nuestra propuesta metodológica, por esta razón, entendemos que debe enmarcarse y adquiere sentido y operatividad en relación al conjunto de finalidades adoptadas por la comunidad educativa, lo que obliga a un reconocimiento explícito tanto en el proyecto educativo de centro como en los diferentes niveles de concreción curricular en los que la institución educativa y sus profesores tienen asumidas competencias. Este es el marco irrenunciable desde el que adquiere sentido y legitimidad cualquier acción posterior.

Los centros educativos y en su caso los profesores asumen un protagonismo y responsabilidad claves en la operativización de la transversalidad (MEC, 1994), aunque su auténtica efectividad exige que este protagonismo se fundamente en una corresponsabilidad compartida por diferentes sectores sociales: ayuntamientos, asociaciones de vecinos, padres, organismos sindicales, medioambientales, internacionales, etc. y una coordinación interinstitucional desde la que hacer factible su coparticipación en los proyectos educativos.

Esta apertura institucional favorece el establecimiento de compromisos colectivos e individuales, indispensables para la materialización eficaz de cualquier proceso de cambio, que contribuyen a generar situaciones de un enorme potencial educativo desde donde la transversalidad podría adquirir matices reveladores que favorecieran de manera significativa su viabilidad. Urge pues, la necesidad de que desde los centros se formulen propuestas concretas que rentabilicen este potencial.

La propuesta que a continuación presentamos, se basa precisamente en el respeto y reconocimiento de la existencia de diferentes disciplinas y áreas de conocimiento, cada una con sus propias peculiaridades pero, al mismo tiempo entendemos, que el desarrollo de cada una de ellas podría enriquecerse sustancialmente con contenidos típicos de otra, pudiendo por tanto plantearse algún tipo de complementación de carácter disciplinar. Esta compatibilidad sería tanto más efectiva cuanto mayor fuera la coordinación que pudiéramos establecer a

nivel comunitario, escolar, interdepartamental o personal, permitiendo garantizar así una mayor continuidad y funcionalidad de los aprendizajes adquiridos a través de proyectos curriculares en donde los conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores abordados respondieran a las auténticas necesidades de los alumnos, garantizándoles de esta forma un protagonismo relevante en los procesos de transformación social.

En este sentido, podríamos indicar que iniciativas metodológicas basadas en la globalización o la interdisciplinariedad son contribuciones que abren caminos a la transversalidad e impulsan de manera sólida su incorporación a las propuestas curriculares.

En esta dirección caben señalar diferentes posibilidades, por ejemplo, podríamos partir de la elaboración de unidades didácticas integradas entendidas en los términos que propone J. Torres (1994, 220), como propuestas de trabajo, a ejecutar en un tiempo relativamente breve, en las que participan un determinado número de áreas de conocimiento o disciplinas. Estas unidades didácticas integradas se articulan partiendo de un diagnóstico previo que caracteriza el escenario y el diseño de la unidad didáctica correspondiente que recoge: las metas, el tópico seleccionado en relación al cual se estructura el posterior proceso de investigación, la búsqueda y localización de recursos y materiales, la organización espacial y temporal que garantice su correcta articulación, el trabajo en grupo, la evaluación y la elaboración de un informe con las conclusiones finales, fruto de la reflexión sobre los diferentes aspectos antes mencionados y las funciones docentes asumidas en su desarrollo (Torres, J., 1994, 221-264).

La elaboración de unidades didácticas integradas es una propuesta de pequeña envergadura y limitada resonancia que podría contribuir a romper en un determinado momento y durante un tiempo breve, el desarrollo de la rutina disciplinar, creando espacios de encuentro que hagan posible la conexión entre diferentes disciplinas, áreas o departamentos en relación a un tópico común. Pero es, ante todo, una iniciativa que podría suponer un primer paso en la consolidación de posturas más ambiciosas desde las que abordar la transversalidad en la enseñanza.

No es, en absoluto, la única opción que podría plantearse y en esta misma dirección podría sugerirse la realización de talleres. Estos talleres tienen como objetivo prioritario establecer estrechas vinculaciones entre los conocimientos aportados por las diferentes disciplinas y el entorno inmediato, implicando en su desarrollo a personas y organismos pertenecientes a la comunidad. Deberían por tanto de disponer de un tiempo fijo, periódicamente dedicado a desarrollar algún tipo de temática vinculada a intereses concretos y que suponga una participación activa, creativa y gratificadora desde la que vincular los conocimientos asumidos a la vida. Las temáticas que podrían abordarse en estos talleres son numerosas (CECJA, 1995, 39-42) y podrían estar dirigidas a la clarificación de valores (Curwin, R.L. y Curwin, G., 1984; Vilar, J., 1991, 33-43), a la regulación de conflictos (Judson, S., 1986; Amani, 1994), al desarrollo de actitudes prosociales (Masnou, F., 1991, 151-160), a cuestiones de educación ambiental, etc.

Podríamos igualmente recuperar la propuesta ya presentada por Decroly, que gira en torno a centros de interés y está encaminada a satisfacer las necesidades fundamentales de carácter personal y social de los alumnos (Decroly, O. y Boon, G., 1968). Esta opción, favorece la comprensión de situaciones reales de gran complejidad y parte de una idea-eje vinculada a la vida cotidiana, desde la que se aglutinan contenidos de diferentes disciplinas curriculares hacia la configuración de una dimensión más global desde la que dotar de sentido los aprendizajes y contribuir a un desarrollo más integral de la personalidad. Ofreciendo una

educación desde la vida misma, aprendiendo a analizar y comprender la complejidad e importancia del medio, contribuimos a modificar nuestra percepción hacia el entorno, pasando a percibirlo como algo próximo, lo que favorece la formación de actitudes comprometidas basadas en la *observación* mediante la cual se verifica la adquisición directa de experiencias, la *asociación* que nos permite relacionar las impresiones obtenidas en la observación con las nuevas posibles adquisiciones y por último la *expresión* que permite reflejar nuestra personalidad (Bosch, J.M. y Muset, M., 1980; AA.VV., 1988, 13-18).

Retomar aquí la idea de Kilpatrick (1918) sobre la elaboración de proyectos, aunque desde un marco que excede la iniciativa de los *alumn@s*, proponiendo la implicación de otros sectores sociales, es sin duda una aportación valiosa. Estos proyectos nos permiten profundizar en el grado de funcionalidad de los aprendizajes, incrementando así su significatividad y favoreciendo la posibilidad de que los alumnos puedan intervenir sobre la realidad, desde un compromiso socio-moral tendente a combatir la injusticia social y mejorar las condiciones de vida. De esta forma, se favorece el grado de confianza de los alumnos en relación a sus posibilidades de transformar el medio, convirtiéndose en eficaces antídotos capaces de combatir actitudes pasotas o indiferentes que anulan nuestra capacidad de intervención en la construcción de un futuro mejor, y ponen en serio peligro el papel socializador de la escuela. Diseñar proyectos, nacidos de situaciones reales en los que tengamos que emplear conocimientos, habilidades, valores, ... aprendidos en las diferentes áreas o disciplinas es una forma de hacer efectiva la transversalidad, una oportunidad para que la escuela recupere la función social que le corresponde y que cada día está más difusa, y sobre todo, una ocasión excepcional para que la escuela comience a dar respuestas a los nuevos retos a los que se enfrenta la humanidad (violencia, desertización, escasez de recursos, subdesarrollo, desigualdad, ...). Estos proyectos pueden surgir a iniciativa tanto de profesores o alumnos, como de la propia comunidad, y permiten tratar problemas específicos que preocupan a algunos de estos sectores. Poner el énfasis en el grado de aplicabilidad de los aprendizajes además de contribuir en el presente a aproximar la escuela a la vida a través de actuaciones e intervenciones locales, es una puerta abierta en el tratamiento de problemáticas más globales que nos preocupan y que permiten alterar el curso de la historia.

Estos proyectos pueden articularse en torno a conceptos, temas, tópicos o problemas específicos que pueden surgir tanto del contexto externo a la institución educativa o de ella misma y que actúan como aglutinadores de diferentes áreas de conocimiento. Su tratamiento implica el dominio de contenidos próximos a ellas, lo que exige un tratamiento integrado y una organización espacial y temporal que garantice su correcta articulación. Esta posibilidad podría igualmente plantearse en relación a períodos históricos, espaciados geográficos, instituciones, colectivos humanos, descubrimientos, inventos, etc. (Torres, J., 1994, 204-207).

Independientemente de cual sea el eje sobre el que estructuramos el proceso de aprendizaje, es fundamental que esté relacionado con el entorno vital del alumnado de secundaria, que se trate de algo conocido y próximo, que le implique emocionalmente y que suponga una proyección en la práctica desde la que dar sentido al proyecto; éstas podrían ser claves importantes para el éxito.

Por esta razón, la utilización de métodos dialógicos capaces de impulsar procesos educativos expansivos (Mendoza Gonzalo, P., 1995, 36-37), o métodos experienciales y de investigación, como el aprendizaje por descubrimiento o los procesos de investigación dentro y fuera del aula (Hopkins, D., 1989; Kemmir, S. y McTaggart, R., 1988),

entendidos éstos como conquistas didácticas del entorno, donde cultivemos la indagación, la reflexión o la experimentación, así como la utilización del enfoque socioafectivo que permite combinar la vertiente intelectual con el componente afectivo y experiencial (UNESCO, 1983, 105; MEC, 1992, 59-61) impulsado la implicación emocional a la que antes hemos aludido, o cualquiera de las diferentes técnicas en dinámica de grupos (roll-playin, simulación,...), pueden ser instrumentos valiosos que nos ayuden a alcanzar nuestro objetivo: llevar la transversalidad a las aulas.

Aunque sabemos que la puesta en práctica del modelo de proyectos supone un mayor grado de complejidad y dificultad que otro tipo de propuestas, por las condiciones que exigiría su puesta en marcha, es una opción nada desdeñable cuando se han alcanzado cierta dosis de madurez a nivel funcional y organizativo.

Estas opciones no son en absoluto incompatibles con la posibilidad de plantear además iniciativas que con carácter puntual puedan sugerirse correspondientes al día internacional para la erradicación de la pobreza, día de los derechos del niño, día mundial del SIDA, etc. (MEC, 1994, 29264; CECJA, 1996, 691) y que no tienen necesariamente que estar dotadas de este carácter globalizador e integral desde el que se han formulado las propuestas anteriores.

Cualquiera de las opciones ofertadas representan espacios de encuentro desde los que sería posible fomentar el diálogo, el talante democrático, la toma de decisiones, el tratamiento no violento de los conflictos, la implicación emocional, la construcción de un conocimiento nacido de la observación participante, la investigación personal y grupal, el análisis complejo de la realidad... lo que supondría importantes avances en relación a las fórmulas tradicionales asumidas por la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AA.VV. (1988): "Los Cuatro Pedagogos. Monográfico". *Cuadernos de Pedagogía*, 163, 13-18.
- (1994): "Las Transversales ¿Otra Educación? Monográfico". *Cuadernos de Pedagogía*, 227.
- (1996): "Más allá de la transversalidad". *Cuadernos de Pedagogía*, 249, 46-49.
- ALVAREZ M., J. (1985): "La interdisciplinariedad como elemento organizador del currículo". *Educación y Sociedad*, 3, 53-78.
- AMANI (1994): *Educación Intercultural. Análisis y Resolución de Conflictos*. Madrid, Editorial Popular.
- BERNSTEIN, B. (1977, v.c. 1988): *Clases, códigos y control*. Madrid, Akal.
- BOLIVAR, A. (1996): "Non scholae sed vitae discimus: límites y problemas de la transversalidad". *Revista de Educación*, 309, 23-65.
- BOSCH, J.M. y MUSET, M. (1980): *Iniciació al Mètode Decroly*. Barcelona, Teide.
- CARBONELL S., J. (1996): "El Laberinto de las Transversales". *Aula de Innovación Educativa*, 46, 69-72.
- CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (CECJA) (1995): *Materiales Curriculares. Temas Transversales. Educación Secundaria Obligatoria*. Sevilla, Junta de Andalucía.
- (1996): Orden del 19 de diciembre de 1995, por la que se establece el desarrollo de la Educación en Valores en los centros docentes de Andalucía. (B.O.J.A., 20-I-1996).
- CURWIN, R.L. y CURWIN, G. (1984): *Cómo Fomentar los Valores Individuales*. Barcelona, Ceac.
- DECROLY, O. y BOON, G. (1968): *Iniciación General al Método Decroly*. Buenos Aires, Losada.
- HEGOA (1996): *Junta Mundos. Pedagogía urgente para el próximo milenio*. Bilbago, HEGOA.
- FERNANDEZ H., A. (1995a): "Violencia estructural y currículo orientado a la educación para la paz". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 21-38.
- (1995b): "Diseño e integración de programas de educación para la paz en el currículum escolar". En: AA.VV., *Educación para la diversidad*. Granada, Osuna.
- (1996): "Introducción". En: Sánchez S., A. y Fernández H., A. (Eds.), *Dimensiones de la educación para la paz. Teoría y experiencias*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- HICKS, D. (1993): "Cambio de paradigmas". En: Hicks, D. (Comp.), *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Madrid, Morata.

- HOPKINS, D. (1989): *Investigación en el Aula. Guía del Profesor*. Barcelona, PPU.
- JUDSON, S. (Ed.) (1986): *Aprendiendo a Resolver los Conflictos*. Barcelona, Lerna.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988): *Cómo Planificar la Investigación-acción*. Barcelona, Laertes.
- LOPEZ L., C. (1992): "El Desarrollo Profesional Cooperativo Centrado en la Escuela: Una aproximación a la Educación para la Paz". En: AA.VV., *LOGSE. Perfiles para una Nueva Educación*. Granada, Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- MASNOU, F. (1991): "Prosocialidad". En: Martínez, M. y Puig, J.M. (Coord), *La Educación Moral. Perspectivas de Futuro y Técnicas de trabajo*. Barcelona, Graó.
- MEC (1992): *Transversales. Educación para la Paz*. Madrid, MEC.
- (1994): 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 la actividad educativa de los centros docentes. (BOE, 23-9-1994).
- MENDOZA G., P. (1995): *El Debate en el Aula. Ensayo para la Tolerancia*. Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- MORIN, E. (1982): *Ciencia con consciencia*. Barcelona. Anthropos.
- (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- POPKEWITZ, TH. (1983): "Los valores latentes del currículum centrado en las disciplinas". En: Gimeno, J. y Pérez, A. (Comp.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- RODRIGUEZ R., M. (1995): *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona, Oikos-Tau.
- TORRES, J. (1994): *Globalización e Interdisciplinariedad: El Currículum Integrado*. Madrid, Morata.
- UNESCO (1983): *La Educación para la Cooperación Internacional y la Paz en la Escuela Primaria*. Lausanne.
- VILAR, J. (1991): "Clarificación de Valores". En: Martínez, M. y Puig, J.M. (Coord.), *La Educación Moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, Graó.
- YUS R., R. (1995): "¿Hasta dónde alcanza la transversalidad? Por un proyecto social desde la transversalidad". *Aula de Innovación Educativa* 43, 71-77.