

# Temas transversales, repensando la escuela para la vida<sup>1</sup>

DAVID  
ARÉVALO  
MEDINA\*

La transversalidad es un tópico complejo, cuya inclusión en el currículo depende de consideraciones epistemológicas previas que subyacen a él, dado que si asumimos, por ejemplo, la transversalidad como contenidos específicos o como problemáticas determinadas que requieren de atención, la posición respecto de su tratamiento curricular tomará un cauce u otro, respectivamente. Asimismo, la bibliografía elaborada es bastante divergente y escasa dada la novedad de este concepto. Nosotros hemos definido una posición propia al respecto, sirviéndonos por supuesto de la bibliografía sobre el debate que hemos tenido al alcance. Así, este trabajo quiere ser un aporte esclarecedor para esta discusión; con la pretensión de situar mejor la riqueza de las implicaciones que tal concepto sugiere.

En el presente ensayo discutiré la actual relevancia de asumir el proceso educativo escolar en una perspectiva holista, donde este constituya un todo específico y estructurado con diversos elementos; el cual recibe su identidad propia debido a finalidades explícitas y tácitas referidas predominantemente a la reproducción cultural y la amplificación cognitiva. A partir de estas premisas, en segundo lugar, señalaré a modo de tematización de las necesidades y finalidades educativas el concepto de temas transversales como mecanismo que permite explicitar y operativizar el tratamiento tanto de las necesidades como de las finalidades de la institución escolar. En tercer lugar, señalaré una manera de introducir el tratamiento pedagógico de los mismos a través de un enfoque interdisciplinario que permita la interacción didáctica en el aula —y en el Centro— acorde con las premisas previas. En esta última parte explicaré detenidamente la interrelación funcional de los temas transversales con otros elementos del Proyecto Educativo Institucional.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Este trabajo fue inicialmente elaborado con ocasión de mi examen de grado que realicé el 03 de enero de 2002.

\* Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Educación. Artículo Síntesis del Trabajo de Titulación.

<sup>2</sup> Con los elementos de la Propuesta Curricular y los otros componentes del PEI, especialmente con el Ideario. Así, ubico los temas transversales en ambas partes del PEI como indicaré en mi exposición.

## I

En la actualidad vivimos un profundo proceso de transformación cultural, nos encontramos ante la aparición de nuevas formas de organización social, política y económica. Unido a estos aspectos se halla otro elemento que puede considerarse como el motor de los cambios contemporáneos: el avance vertiginoso de la ciencia y la tecnología.

Las sociedades contemporáneas muestran una gran complejidad en su constitución dada la pluralidad cultural debida a la presencia en su seno de diversas comunidades. Dicho multiculturalismo genera una serie de tensiones sociales en la interacción que las comunidades realizan entre sí. Estas tensiones se reflejan en las necesidades que reclaman para sí y en su conjunto, como son principalmente el desarrollo humano, la equidad y el respeto de las diferencias.

Para la convivencia pacífica de los ciudadanos y de los estados, la conformación actual de las sociedades demanda políticas, nuevas acordes y pertinentes que posibiliten el diálogo y la comunicación entre las culturas para establecer la paz respetando y salvaguardando las diferencias. Se perfila como parámetros actuales de acción política empezar por multiculturalizar las políticas gubernativas, [...] para –desde allí– avanzar hacia la interculturalidad. Esta tendría que empezar a visibilizarse en el diseño e implementación de políticas de Estado que aseguren

un proceso de desarrollo sustentable de las capacidades de la gente. Pero para ello hay que radicalizar la democracia. Amartya Sen nos ha enseñado en sus estudios sobre las hambrunas en el Asia que la democracia es la otra cara del desarrollo y que el desarrollo de capacidades sin interculturalidad es un falso desarrollo. La interculturalidad como propuesta ético-política es una utopía realizable y es el eje transversal del desarrollo humano sustentable. Más aún si contemplamos las tensiones socioculturales que genera la globalización entre el globalismo cosmopolita y el tribalismo local.<sup>3</sup>

Por otra parte, los marcos económicos en los que estamos insertos también se muestran cambiantes, es conocida la consigna de menor intervención de los Estados y mayor autorregulación económica que reza el liberalismo económico. Los nuevos marcos presentan sus exigencias:

[...]la flexibilidad económica incorpora como condición necesaria la flexibilidad laboral, por lo que ningún trabajador debe prepararse únicamente para el ejercicio de una sola profesión. A lo largo de su vida un trabajador puede cambiar varias veces no solo de empleo, sino también de profesión. Los nuevos imperativos del mercado requieren,

---

<sup>3</sup> TUBINO, Fidel. *Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva*. Ponencia disertada en el Centro Cultural de la PUCP, San Isidro, octubre, 2001.

por consiguiente, una formación polivalente y con suficiente versatilidad laboral. El desarrollo de capacidades generales y adaptables a cualquier situación pasa por delante del conocimiento especializado [...].<sup>4</sup>

Junto a estas dimensiones socioeconómicas podemos ver el notable incremento de la investigación científica y la incidencia cada vez más determinante de los adelantos tecnológicos en el cuidado y conservación de la vida humana. La rapidez de la comunicación y los transportes han llevado al campo científico a un avance imparable e inconmensurable con relación a otras épocas históricas. Cada adelanto en la investigación de cualquier tema o campo específico es rápidamente comunicado a los otros investigadores en el mundo sobre el mismo tema, siendo que los procesos académicos se aceleran mucho más y dan paso a un incremento rápido y creciente de su producción. Luego, dichos avances son bajo el mismo procedimiento, rápidamente aplicados al mundo humano mediante el uso de la técnica y las ciencias de ingeniería, que tampoco descansan y dan por fruto ulteriores desarrollos tecnológicos, que hacen obsolecer rápidamente recientes aparatos inventados. Estos rasgos del desarrollo científico y tecnológico están pasando a constituir un paradójico peligro para el hombre porque «ideados para facilitar la vida del hombre en el mundo, ahora contamos con implementos

suficientes como para destruir toda forma de vida en el planeta».<sup>5</sup> Por lo demás, esta rapidez de desgaste y consumo de las cosas que se crearon para servir y condicionar favorablemente el mundo humano en su perpetua simbiosis con el mundo natural, está llevando a los individuos de nuestras sociedades a una categoría de consumidores<sup>6</sup> espantosa, invirtiendo las categorías de lo específicamente humano y reduciendo nuestro empeño solo a la conservación de la vida biológica, por cuyas necesidades fútiles (como el alimento) se crean los más sofisticados sistemas de ingeniería y a cuyos rasgos de futilidad se está reduciendo todo el fruto de la producción tecnológica.

De esta manera, los recursos fundamentales para la sociedad y para las personas ahora son la información, el conocimiento, las capacidades para producirlos y manejarlos; la convivencia y las destrezas que exige para poder vivir y actuar juntos.<sup>7</sup> Dichas capacidades suponen la impregnación de sus sujetos por valores éticos que impidan que «pensamiento y conocimiento se separasen definitivamente, [porque] nos convertiríamos en impotentes esclavos no tanto de nuestras máquinas como de nuestros *know-how*

---

<sup>4</sup> Comunidad de Madrid. *Transversalidad: educar para la vida*. Madrid: 1996.

<sup>5</sup> Cf. ARENDT, Hannah. *Sobre la violencia*. Barcelona: Parte I, 1970.

<sup>6</sup> Cf. ARENDT, Hannah. *La condición humana*. Barcelona, capítulo VI, 1993.

[conocimiento], irreflexivas criaturas a merced de cualquier artefacto técnicamente posible, por muy mortífero que fuera»,<sup>8</sup> y que nos conduzcan a realizar la utopía de la paz,<sup>9</sup> en dimensiones personales, sociales e interestatales.

Esta es, pues, parte de la complejidad que constituye la situación humana de nuestra contemporaneidad. Ante ella, siempre se ha reconocido la necesidad de encarar de modo sistemático el entorno que rodea al hombre, como una manera de introducir a los más jóvenes en él para posteriormente continuar la simbiosis mundana del hombre con la naturaleza. Pero su tratamiento no puede ser abordado en un solo espacio o área pretendiendo abarcar toda su amplitud. Evidentemente, dichos marcos exigen un tratamiento multidisciplinar e interdisciplinar para que las nuevas generaciones puedan afrontarlos convenientemente, porque se refieren a problemas y aspiraciones globales. El mecanismo social para enfrentar este devenir ha sido referido desde la Ilustración a la escuela; a ella se le encomendó la tarea de dotar a las jóvenes generaciones de –inicialmente– los conocimientos y –posteriormente– las capacidades que les permitieran ingresar al complejamente cambiante mundo humano. Posteriormente la tarea de la escuela se ha ido enriqueciendo más y más, dejándose ya de lado la concepción academicista de ella para pasar a hablar de educación para la vida, dando paso a una comprensión más se-

ria y profunda de los procesos educativos a través de un saber especializado.

Así, llegamos a una cuestión de fondo: la educación integral. Un entorno que actualmente está colonizado por intereses de mercado y de poder exige a los miembros de la sociedad elevadas competencias profesionales en función de la producción y la competitividad; así, la escuela se encuentra impactada por estas condiciones y siente la necesidad de responder a ellas preparando a los discentes para poder sostenerse favorablemente en esos marcos, de lo contrario, los alumnos no podrían integrarse en el mundo que les ha tocado vivir y acabarían con ciertas frustraciones, además de condenar la formación escolar recibida por calificarla de impertinente. Por otra parte, hay otros entornos que presentan otras características y otras necesidades de atención «competente». Tales como la familia, el hogar, los amigos, las asociaciones culturales, la iglesia, etc. Estos otros entornos<sup>10</sup> requieren también que los alumnos estén «bien preparados» para poder integrarse y mane-

---

<sup>7</sup> *Ibidem*, capítulo IV.

<sup>8</sup> *Ídem*: Introducción.

<sup>9</sup> Para el tema kantiano de la *Paz Perpetua*, cf. Jürgen Habermas, *La inclusión del Otro*. Barcelona: Paidós, 1999. También John Rawls *El Derecho de Gentes*. Barcelona: Paidós, 2000.

<sup>10</sup> Claro que la injerencia de la escuela con relación a todos ellos no es absoluta, pero su tarea sí se relaciona con los mismos.

jarse satisfactoriamente en ellos, con una calidad de vida adecuada. Por tanto, a la institución escolar se le presentan exigencias de diverso orden cuya ulterior finalidad es la «introducción a la totalidad de lo real»,<sup>11</sup> es decir, se encuentra en la coyuntura de asumir su tarea en una dimensión integral de cara a la complejidad de las características tanto personales como socioculturales en que se encuentran los alumnos. Por otra parte, los copiosos y brillantes estudios de los psicólogos del desarrollo psicomoral evidencian también las necesidades personales que requieren de atención de los niños y adolescentes que constituyen los futuros sujetos constructores de las sociedades y el mundo.

Las condicionantes históricos sociales actuales nos empujan, por tanto, a considerar nuevos paradigmas educativos, en los que ya no es importante qué (o cuánto) se conoce sino desarrollar capacidades para aprender de manera dinámica y autónoma (aprender a aprender/ metacognición), así como alcanzar una perspectiva holista<sup>12</sup> del aprendizaje.

De esta manera, podemos notar que el entorno sociocultural contemporáneo presenta unas demandas al sistema educativo. Cada sociedad presenta necesidades y problemas específicos en un momento dado de su devenir histórico que demandan una respuesta en el comportamiento ante ellos, este comportamiento implica actitudes y valores. Estos elementos constituyen temas y contenidos que no de-

ben soslayarse si de educación de calidad hablamos, ya que esta debe permitir al alumnado 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 de la misma, con las debidas destrezas para desenvolverse en el continuamente cambiante entorno científico, tecnológico y social.

## II

Las coyunturas socioculturales actuales reclaman, pues, un tratamiento específico en la escuela que no pierda de vista su complejidad y que las aborde de manera sistémica, reconociendo su valor e injerencia en la labor educativa. Debemos enfrentar, por tanto el doble problema de definir los conocimientos, los valores, las actitudes y las capacidades que exige la formación del ciudadano y la forma institucional a través de la cual ese proceso ha de tener lugar. El contenido que representa el proceso de transformación social delinea en gran parte la figura que las instituciones escolares deben asumir. Los valores que se proponen en el ámbito escolar deben tener en cuenta el multiculturalismo que caracteriza nuestra sociedad heterogénea para no desvirtuar ni per-

---

<sup>11</sup> GIUSSANI, Luigi. *Educación es un riesgo*. Madrid: Encuentro, 1982.

<sup>12</sup> Cf. FORO EDUCATIVO, *Bases para un Acuerdo Nacional por la Educación*. Lima: Foro Educativo, 1997.

der las identidades particulares a través de procesos despersonalizantes, sino que más bien desde la educación urge la tarea de educar a los discentes en actitudes críticas que les permitan apropiarse su *ethos* propio e interactuar razonablemente con las otras comunidades que componen su conjunto social a fin de no caer en un nihilismo axiológico fruto de la renuncia inconsciente a la identidad propia en aras de una supuesta, y por muchos voceada, cultura planetaria; sin desmerecer, por supuesto, la atención al proceso de globalización, nada más que los niños y adolescentes no pueden participar de este fenómeno de manera acrítica porque eso degenera en manifestaciones de imposición y homologación cultural, tan nocivas para la pluralidad<sup>13</sup> humana a partir de la cual es posible la acción realmente innovadora que permite una convivencia auténtica. Por tanto, el currículo escolar supone hacer una lectura crítica y una síntesis creativa del entorno político, cultural, social, económico y natural mirando hacia el futuro para conseguir un pleno desarrollo del discente como ser autónomo y social. La sociedad demanda la formación de ciudadanos en contenidos, procesos y actitudes que recojan las preocupaciones y los intereses culturales específicos actuales y que les prepare para participar activa y creativamente en las realidades y problemas de su entorno, así como que les dignifique como personas.

De ello se sigue que los temas transversales tienen la función de

tratar problemas y necesidades sociales a nivel nacional, regional y local (cada institución define temas de acuerdo a su problemática particular); pueden ser problemas sociales o demandas políticas del sector educativo (quienes lo rigen), así la transversalidad constituye una tematización consciente de los problemas y necesidades que cada entorno sociocultural presenta al interior de sí y en relación con el resto de pueblos<sup>14</sup> o comunidades con las que interactúa. Los temas transversales pretenden definir situaciones sociales de interés que introduzcan al estudiante al polifacético contexto nacional y global en el que vive, en una perspectiva de participación solidaria y protagónica mediante la búsqueda y promoción de soluciones, ya que la escuela educa a personas que son sujetos sociales, constructores y gestores de su entorno específico. Apropiamos una conclusión que González Lucini consigna: «en la escuela tiene que hacerse posible la síntesis entre el desarrollo de las capacidades intelectuales o cognitivas de los alumnos y de las alumnas y el desarrollo de sus capacidades afectivas, sociales, motrices y éticas[...].»<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Cf. ARENDT, Hannah. *La condición humana*; ob. cit. Capítulo II.

<sup>14</sup> En el sentido de culturas convivientes en un mismo territorio o estado político. Esta acepción de *pueblos* ha sido tomada de John Rawls, en *El Derecho de Gentes*; ob. cit. p. 32.

<sup>15</sup> Ídem, p. 25.

Asimismo, una exigencia ausente en las anteriores reflexiones se encuentra en el deseo cada vez más reclamado de superar el divorcio entre escuela y vida o «el distanciamiento, que con frecuencia en ella se establece entre los contenidos de las áreas y los que los alumnos y las alumnas perciben y adquieren a través de su experiencia diaria en contacto con la realidad».<sup>16</sup> Desde esta perspectiva, los contenidos transversales contribuyen a la formación integral de los alumnos ya que estimulan la autoconstrucción de su propio sistema de valores y a partir de ellos, los capacitan para enjuiciar críticamente la realidad que les circunda para intervenir en ella y mejorarla.

Es así como los temas transversales se corresponden más claramente con la acepción que hemos adoptado aquí, ya que en ellos se tematiza la problemática que requiere de atención ya sea debido a que constituye un atentado contra la salud del alumno o porque sea una necesidad de respuesta de adaptación al cambiante entorno actual sociocultural. Asimismo, el proceso de tematización de la problemática sociocultural supone una toma de posición definida ante los marcos históricos sociales, posición que refleja siempre una concepción del hecho educativo y de su posible y necesaria teleología. Por ello, los temas transversales también expresan las finalidades que la institución escolar asume de cara a la tarea educativa que le ha sido asignada.

Por ejemplo, Gonzales Lucini<sup>17</sup> esboza como temática transversal: la problemática ambiental, el problema de la violencia, el subdesarrollo, el consumismo, la salud integral, la desigualdad étnica o sexual, etc. Sin embargo, nuestra reflexión quiere abarcar tanto estos conjuntos como la posición asumida frente a ella, como puede ser la educación para la paz, para la democracia, para la igualdad, para la salud, etc. Por ello, hemos dicho que los temas transversales suponen una tematización consciente tanto de los problemas y de la necesidad como de la teleología de la institución escolar.

Por otra parte, la transversalidad permite definir objetivos educativos a partir de la atención a la diversidad de intereses del alumnado. La imposibilidad de conseguir igualdad educativa puede ser de este modo sustituida por la posibilidad de legitimar la desigualdad a través de la atención a las diferencias (Bonal 1995).

La incorporación de la transversalidad está íntimamente relacionada con la calidad en el mundo escolar, ya que supone un cambio cualitativo (Morell 1995), «la cuestión básica es la busca o el establecimiento de la óptima calidad de la enseñanza o el descubrir la mejor

---

<sup>16</sup> GONZÁLES, Fernando. *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Anaya, 1995, p. 24.

<sup>17</sup> Cf. FERNANDO GONZÁLES, *ob. cit.*, p. 19 ss.

calidad».<sup>18</sup> Para caracterizar la transversalidad tomamos algunas conclusiones de la síntesis realizada por Gema Celorio:<sup>19</sup>

- Cada caracterización pone el acento sobre cuestiones problemáticas de nuestras sociedades y de nuestros modelos de desarrollo: violación de derechos humanos, deterioro ecológico fisicosocial, sexismo, racismo, discriminación, violencia estructural, subdesarrollo, etc.

- Destacan la importancia de introducir toda esta problemática en la escuela no como materia curricular, sino como enfoque orientador crítico y dinámico.

- Propugnan una profunda renovación de los sistemas de enseñanza-aprendizaje que, desde la reflexión crítica, sea capaz de transformar las visiones tradicionales que se ofrecen del mundo y de sus interacciones, con una decidida voluntad de comprensión-acción.

- Todas ellas son educaciones en valores, en las que los planteamientos de problemas desempeñan un papel fundamental, como medio para reconocer el conflicto y educar desde él.

- Intentan promover visiones interdisciplinares, globales y complejas, pero que faciliten la comprensión de fenómenos difícilmente explicables desde la óptica parcial de una disciplina o ciencia concreta.

- Expresan la necesidad de conseguir aulas plenamente cooperativas y participativas, en las que el

alumnado se sienta implicado en su proceso de aprendizaje y donde el profesorado no sea un mero profesional, más o menos técnico y hábil en el manejo de destrezas de enseñanza, sino un agente creador del currículo intelectual y crítico.

- Reconocen la importancia de conectar con elementos de la vida cotidiana, provocar empatía, recoger las preocupaciones socioafectivas de las chicas y chicos que conforman nuestro alumnado.

Tienen un carácter de complejidad, lo cual representa una dificultad porque el tratamiento de cada tema requiere de la concurrencia incluyente de múltiples disciplinas, componiendo un campo epistemológico un tanto indefinido o interdisciplinar. Aquí se origina la pregunta por las finalidades de la institución escolar de cara al mundo moderno que se presenta con facetas tan paradójicas y múltiples. A mí me parece que gran parte de la respuesta se resuelve si asumimos la tarea de la escuela en una perspectiva emancipadora, es decir, que el proceso educativo sirva para fomentar la autonomía moral de los discentes, en una perspectiva crítica, no conductual. Ya que como explica Thiebaut «educar en valores es educar en razonamientos sobre las

---

<sup>18</sup> ANAYA, Gonzalo. «Saber antropológico y cultura debida». *Revista de Educación*, n.º 292, Comunidad de Madrid, *ob. cit.*, p. 33.

<sup>19</sup> YUS RAMOS, Rafael. *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: GRAO, 1996, p. 16.

acciones, no se transmiten los valores ya que ellos no son objetos; ellos pertenecen a mundos concretos. La vida moral no existe si no la hacemos nosotros. Educar en valores es educar en la autonomía: el juicio debe ser válido para quien lo formula, no para el que lo plantea»<sup>20</sup> [como el profesor]. Por tanto, al reconocer nuestra intención educativa o formativa, evidenciamos que «[...]dentro del concepto de transversalidad, lo importante no son los temas [...]; lo esencial es la formación, en los alumnos y en las alumnas, de una personalidad profundamente humana».<sup>21</sup> De esta manera,

[...]el gran debate pedagógico, que hoy nos urge, no consiste tanto en cómo salvar o abordar ciertos contenidos de salud, de igualdad, de consumo, viales o de medio ambiente [...] sino en cómo afrontar, desde el ámbito escolar, el gran reto [...] de favorecer y potenciar una sólida educación moral de la infancia y de la juventud en el contexto de la realidad y de los problemas actuales y futuros a los que nos enfrentamos y nos enfrentaremos dentro de nuestro mundo contemporáneo».<sup>22</sup>

Sin embargo, esto no quita que las realidades recogidas por los transversales requieran de un tratamiento sistémico-holista en el conjunto del trabajo escolar del Centro, nada más que los transversales «no son un simple complemento de los conocimientos tradicionales, sino una nueva forma de enfocar estos, que ayuda a superar la habitual

fragmentación que «sufre la realidad dentro de cada área y la parcialización que puede producirse, también, dentro de cada aula; se pretende así comprender el mundo con mayor riqueza e incidir sobre él con más conocimiento y mejor actitud».<sup>23</sup> Con el agregado de que esta ha de ser una formación que incentive los cuatro pilares de la educación: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir juntos.<sup>24</sup>

### III

Dado que cualquier PEI<sup>25</sup> es la expresión de lo que un grupo humano se propone que sea una institución educativa y una exposición clara de las estrategias de acción que hará

---

<sup>20</sup> THIEBAUT, Carlos. *Ética, política y educación*. Conferencia dictada en el auditorio de Derecho de la PUCP el 26 de noviembre de 2001.

<sup>21</sup> FERNANDO GONZÁLES, *ob. cit.*, p. 7.

<sup>22</sup> *Ibidem*.

<sup>23</sup> REYZÁBAL-ANA SANZ, María. *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*. Madrid: Escuela Española, 1995, p. 28.

<sup>24</sup> Cf. DELORS, Jacques y otros. *Informe a la UNESCO de la Comisión Interamericana sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, 1996, cap. 7.

<sup>25</sup> Léase teniendo en cuenta que el Ministerio de Educación presenta un Diseño Curricular Básico para ser ulteriormente adecuado en cada C.E., proceso que puede realizarse mediante la incorporación de la transversalidad tal como está planteado en el presente trabajo.

realidad este deseo, contiene en sí, como elemento constitutivo, una propuesta pedagógica de innovación, que define los principios, valores y fines que adopta la institución, el perfil del egresado y la propuesta curricular asumida por el Centro.

Considerar temas transversales representa la intención de una Institución educativa de incorporar al currículo las preocupaciones más acuciantes de la sociedad actual sin que ello signifique dejar de lado los contenidos específicos de cada materia. Los temas transversales constituyen el intento de hacer que los contenidos sean más significativos para los alumnos. Estos temas y contenidos son transversales porque atraviesan todo el currículo y la práctica educativa ya que se encuentran vinculados a todas las áreas curriculares; son temas comunes a todas, manifestando así su fisiónomía interdisciplinar o compleja. Por lo demás, a la hora de abordar el tema de la concreción curricular de los temas transversales, saltan a la vista las notas de complejidad que ellos poseen, pero como hemos concluido ya en el apartado anterior,<sup>26</sup> su tratamiento pedagógico es posible, adecuado y pertinente. En sintonía con las reflexiones del apartado anterior sobre el tratamiento específicamente formativo que reviste a los temas transversales es preciso resaltar que estos no han sido pensados para recargar con nuevos contenidos a los que ya poseen las áreas, sino «para ayudar a redefinir el sentido de estas, hacién-

doles perder el carácter de fin en sí mismas y convirtiéndolas en un medio para que la persona adquiera en forma significativa los conocimientos que hacen posible el desarrollo equilibrado de su personalidad y la comprensión y la participación responsable en una sociedad cada vez más compleja».<sup>27</sup> Sin embargo, la investigación previa para el establecimiento de la tematización contenida en los transversales da una positiva información que ofrece una cierta delimitación epistemológica<sup>28</sup> a cada tema encontrado y que permite diferenciar cuándo hablamos de un tema y cuándo de otro; de lo contrario, el nuestro sería un discurso vacío y quimérico, que dice mucho pero no dice nada por no delimitar ningún objeto –o conjunto de objetos– determinado.

Para comenzar la reflexión en torno a la inclusión curricular de los temas transversales, me permito citar una reflexión de Zabalza con respecto al currículo:

El currículum tiende a aportarnos una mayor conciencia y claridad con respecto a lo que la enseñanza significa a nivel de planteamientos teóricos; a nivel de procedimientos prácticos; y a nivel de control de proceso y readecuación de las previsiones a las características actuales

---

<sup>26</sup> Cf. p. 9 y ss.

<sup>27</sup> REYZÁBAL-ANA SANZ, María. *Ob. cit.*, p. 28.

<sup>28</sup> En el sentido de que está referido a un campo de valores, actitudes y conceptos.

de dicho proceso [...] la teoría curricular pretende que el profesor sepa en base a qué justificaciones de tipo valorativo o técnico adopta sus previsiones o conduce su quehacer docente; que conozca y/o posea las habilidades necesarias para poner en práctica las actuaciones que desea realizar y que esté permanentemente alerta con respecto a la marcha de la clase para mantener e insistir en aquello que da buenos resultados y variar aquello defectuoso que no le satisfaga.<sup>29</sup> (Zabalza, 1995: 29).

Los temas transversales entablan una doble relación con los elementos del PEI.

En primer lugar, yo situó la transversalidad a la altura del ideario del PEI, a la hora de definir la postura axiológica y epistemológica de una determinada institución educativa. Los temas transversales cumplen una función de respuesta al diagnóstico realizado por su clara referencia a los problemas y necesidades. Ellos constituirían la lectura que hace la comunidad educativa del diagnóstico de la institución específica. A la vez, la tematización concreta que se ha hecho, muestra de forma positiva la identidad que el Centro asume o determina para sí como respuesta al problemático entorno y a su reflexión sobre las prioridades de atención tanto de la sociedad que requiere ciudadanos competentes, como de las personas individuales que demandan un acompañamiento especializado en su proceso de socialización e integración con su medio natural. Asimismo, representan una

concreción de las finalidades educativas del Centro, ya que dejan entrever las prioridades de atención que la institución señala, lo cual, a su vez, dará pistas a la hora de elaborar las competencias y los perfiles. Inicialmente, dentro de los objetivos generales del proyecto ya se incluyen implícita y explícitamente los temas transversales porque cada enunciado constituye una respuesta a las necesidades educativas de la sociedad y de las personas, pero también tematiza una posición específica ante dichas demandas, la cual, como ya se ha dicho, establece positivamente la identidad del Centro.

El segundo nivel de concreción de esta propuesta en torno a la transversalidad se realiza en el Proyecto Curricular del respectivo proyecto educativo. Por otra parte, «son [...] el componente o el elemento curricular primero y principal, del que se deriva, y hacia el que es preciso orientar, la totalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje».<sup>30</sup> Impregnan a los objetivos y competencias que se pretenden alcanzar mediante un PEI concreto en torno a los que se organiza toda la selección de contenidos curriculares y las actividades de enseñanza-aprendizaje de las áreas pedagógicas, en cada una de las etapas de la escolaridad. Aquí he tomado el concepto de impregnación y de ejes para señalar la

---

<sup>29</sup> LAMAS, Pilar. *Curso de Planificación Educativa y curricular: selección de textos*. Lima: PUCP, 2000.

<sup>30</sup> Cf. FERNANDO GONZÁLES, *Ob. cit.*, p. 42.

estructura que esta propuesta pretende establecer. La selección de contenidos –que supone también la adecuación<sup>31</sup> del currículo oficial– se realizará conservando una estructura disciplinar básica pero orientada desde los temas transversales (impregnación). Por otra parte, cada área plantea sus competencias en torno a dichos temas (ejes), y desde ellos. Esto quiere decir que cada área se orienta a atender dichas problemáticas y a «resolverlas». Esto es, que las áreas mantienen una recíproca relación simultánea con los transversales. De un lado, cada disciplina aporta a la comprensión y delimitación epistemológica de cada tema, tratándolo desde su especificidad disciplinar; por otro, se propone resolver de alguna manera dichas aporías mediante los modelos éticos –que desde mi perspectiva incluyen no solo valores sino también destrezas y conocimientos en una concepción holista del aprendizaje– que quiere alcanzar y que son evidenciados en la misma formulación de las competencias. Por lo tanto, a la hora de la elaboración<sup>32</sup> de las competencias u objetivos generales de la educación básica y de cada una de sus tres etapas se ha de establecer una relación con los contenidos de los temas transversales, ya que si solo se consideran como «el espíritu» pueden llegar a ser tan espirituales que nadie los vea y por tanto no sean trabajados en el aula sistemáticamente porque se han diluido demasiado. Por otra parte, también las áreas presentan sus competencias específicas según sus propias disciplinas pero en

coordinación con las competencias generales para el conjunto de la educación básica y para cada etapa, salvaguardándose la finalidad formativa de las mismas, diferenciada de tendencias academicistas. Así, en la propuesta curricular se elaborará un plan que, partiendo de los objetivos generales del Centro y de su perfil<sup>33</sup>, seleccione sus contenidos en torno a los temas transversales y apunte a ellos mediante las competencias que se propone. De lo que se trata es de contextualizar (González 1994) las tematizaciones que orientan el proyecto según venimos explicando. En tal sentido, los temas transversales buscan convertir el área en un instrumento de aprendizaje pertinente y relevante para el alumno, en tanto le permiten relacionar, comparar, aplicar los contenidos del área con su experiencia personal y, a su vez, su experiencia personal con los contenidos.<sup>34</sup> De esta manera, los temas

---

<sup>31</sup> Aunque yo no estoy de acuerdo con la propuesta estatal porque siempre se muestra impertinente para la diversidad geográfico cultural de nuestra población escolar; también es nociva porque promueve una homologación cultural que impone un modelo cultural hegemónico a otras culturas más desfavorecidas. Sin embargo, uso esta terminología por el estado actual de la legislación educativa peruana, con la finalidad de alcanzar la mayor facticidad posible.

<sup>32</sup> Entiéndase el proceso de *adecuación* del Currículo oficial.

<sup>33</sup> Que suponen los transversales en el sentido de tematización, como explicamos en el apartado II.

<sup>34</sup> Cf. LAMAS, Pilar. *Marco conceptual y metodológico para la innovación curricular*. Lima: CISE- PUCP. Tomo I, 1998.

transversales orientarán e impregnarán los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de las áreas al interior de sí y entre ellas de modo coordinado. La vinculación entre los temas transversales y los contenidos da, así, un sentido a estos últimos y los hace aparecer como instrumentos culturales valiosos para aproximar lo científico a lo cotidiano.<sup>35</sup> Cabe resaltar que el claustro de profesores debe explicitar que los objetivos o competencias de etapa y de área como los contenidos de cada área, se elaboran en torno a dichos temas conjugando la articulación disciplinar de las mismas y su especificidad pedagógica remarcada por la temática de la transversalidad porque «es necesario considerar un conjunto de conocimientos y, sobre todo, de situaciones pedagógicas y el desarrollo de un tipo de habilidades de carácter social y de autorregulación que solo pueden asegurarse con la adecuada preparación de los profesores y la exigencia de que figuren en las orientaciones curriculares».<sup>36</sup> Así, conjugando armónicamente sus elementos «un tema transversal se puede imaginar como una infusión en la que unas sustancias (los ejes transversales) se distribuyen homogéneamente por un líquido (el currículum del alumnado). Desde este punto de vista, todos los contenidos han de enseñarse teniendo como referente los temas transversales y la misma vida del Centro ha de ser consecuente con los valores que quiere promover».<sup>37</sup> El propósito fundamental de esta adecuación curricular se halla en la tarea de de-

limitar conjuntamente con el personal de cada C.E. los problemas y necesidades específicos de su población escolar para tematizarlos ampliamente y elaborar un tratamiento didáctico serio de los mismos. La Propuesta Curricular<sup>38</sup> resultante traducirá a acciones específicas de la labor pedagógica los planteamientos teóricos del proyecto y los rasgos del perfil señalado. Estas acciones específicas se señalan en el currículo que se constituye así como el último momento<sup>39</sup> de concreción y especificidad de las intenciones educativas, porque propone un lineamiento de acción en el Centro y en el aula. Así, dichos temas servirán como ejes en torno a los cuales se articule cada área y ciclo, que componen parte del Proyecto Curricular de Centro.

El tratamiento didáctico específico se esclarece cuando nos planteamos el problema de la delimitación de los temas transversales porque he dicho que la misma da como

---

<sup>35</sup> BUSQUETS, Ma. Dolores y otros. *Los temas transversales*. Madrid: Santillana, 1993.

<sup>36</sup> YUS, Rafael. *Ob. cit.*, p. 84. *La cursiva es nuestra*.

<sup>37</sup> YUS, Rafael. *Ob. cit.*, p. 103.

<sup>38</sup> Voy a restringirme al tratamiento curricular dando por supuestos los procesos previos a este momento -a los que ya me he referido pero solo enunciativamente- de ulterior concreción de los temas transversales.

<sup>39</sup> Estoy pensando en el Proyecto Curricular de Centro como producto del consenso de la Comunidad educativa presidida por la administración del Centro y el claustro de profesores.

producto un cuerpo de contenidos pero en este apartado digo que el tratamiento que cada área hace de los temas aporta a la comprensión y delimitación epistemológica, lo cual ayuda a determinar este proceso, porque es un paso adelante en la señalización de vías de concreción, es decir, esta sería la forma mediante la cual se delimitan los contenidos de los temas. Para tal efecto, es de esperar que el claustro de profesores de un determinado Centro trabaje de manera coordinada, ya que el tratamiento propuesto aquí no se ha pensado para cada área aislada sino mas bien para el Centro como comunidad educativa. Por ejemplo, en las reuniones de programación de inicio de año, además de la selección coordinada de contenidos para las áreas según niveles, puede elaborarse un cronograma de actividades que requiera la participación incluyente de todas las áreas respetando los niveles, sin caer en la sobrecarga de actividades extracurriculares extensas que, en lugar de ayudar a la consecución de nuestras finalidades formativas devienen, en muchas ocasiones, en dispersión y pérdida de tiempo.

Para el trabajo curricular de los transversales se requiere:

[...] por un lado, el trabajo conjunto del Centro, que ha de posibilitar al alumnado la vivencia y la actuación que reclaman los ejes. Por otro, el hecho de que cada área de conocimiento ha de reflexionar sobre qué responsabilidad predominante tiene en relación con los con-

tenidos [...] de los ejes transversales; el profesorado de cada área tendrá que ser el dinamizador de los ejes que tengan más relación, para incluir en el PCC de Centro los contenidos apropiados y los métodos de trabajo.<sup>40</sup>

Por lo demás, a las consideraciones formales de programación se le añade la propuesta de Otano y Sierra<sup>41</sup> acerca de que «es conveniente que cada Centro disponga de una persona del equipo docente que, por su formación y motivación, asuma, dentro de su horario laboral, la función de coordinación de la innovación en estos temas». Por último, quiero añadir que de no haber un clima adecuado según el cual los temas transversales marquen un práctico itinerario ético-moral en el Centro que implique a todos los actores del proceso educativo y sobre todo a los encargados de conducir dicho proceso de manera protagónica —vale decir, practicando lo que enseñan a los alumnos—, el tratamiento curricular de los mismos no será más que una pérdida de tiempo, una cosa inútil; y no significará otra cosa que la despreocupación total de parte de la comunidad educativa por introducir a la totalidad de lo real<sup>42</sup> a los discentes y no hará más que perpetuar las desigualdades e injusticias que se manifiestan en el subdesarrollo moral y

---

<sup>40</sup> YUS, Rafael. *Ob. cit.*, p. 85.

<sup>41</sup> *Ibidem*.

<sup>42</sup> Cf. nota 8.

económico de nuestra nación. Porque «si existe incompatibilidad entre los valores, las actitudes y las expectativas de estos marcos, es imposible una formación clara de actitudes y la interiorización de los valores deseados se vuelve difícil y confusa».<sup>43</sup>

La selección y secuenciación de los contenidos relacionados con los transversales se dosifican, a su vez, salvaguardando cuidadosamente criterios pedagógicos:<sup>44</sup>

- Adecuar al desarrollo evolutivo (afectivo-cognitivo) de los alumnos.
- Trabajarlos teniendo en cuenta sus conocimientos previos.
- Determinar ideas clave en torno a las cuales se aglutinen los contenidos.
- Establecer algunos contenidos prioritarios alrededor de los cuales se organicen otros.
- Desarrollarlos de manera motivadora, progresiva y significativa a lo largo de los diferentes cursos y ciclos.
- Equilibrar la incidencia de los contenidos referidos a conceptos, procedimientos y actitudes.
- Buscar la relación de unos contenidos con otros, dentro de un área, y entre los de esta con otras.

Un problema abierto es la participación eficaz de todos —y pienso principalmente en los padres y alumnos— los miembros de la comunidad educativa, ya que habi-

tualmente quienes dirigen los procesos educativos organizan entre ellos el sistema escolar sin consultar a nadie, mas que a la capacitación profesional que cada miembro del equipo posee.

Respecto a la programación de aula puedo decir que si elaboramos adecuadamente y de manera participativa los otros niveles de concreción del proyecto, entonces el equipo docente podrá planificar convenientemente su trabajo pedagógico. Dicha organización se ha de realizar respetando la división de los niveles, áreas y ciclos. Es decir, los docentes de una misma área planificarán el año escolar en comunión con las premisas previas del proyecto pero también diferenciando dos momentos: el primero al interior del área y por ciclos, el segundo entre las áreas según cada ciclo. Evidentemente este plan se orienta a la Educación Secundaria pero también es bueno que el nivel de inicial y primaria cuenten con un equipo docente interdisciplinario para distribuir sus tareas y reducir en lo posible la polidocencia; además, la continuidad irrestricta entre los niveles es sumamente importante para lograr lo que nos proponemos con nuestro proyecto educativo. Entonces, los temas transversales aportarán una coherencia metodológica a las áreas y al Centro, facilitando

---

<sup>43</sup> YUS, Rafael. *Ob. cit.*, p. 73.

<sup>44</sup> Cf. REYZÁBAL-ANA SANZ, María. *Ob. cit.*, p. 27.

ulteriores finalidades pedagógicas como la concepción holista del aprendizaje y la estimulación del pensamiento crítico y divergente-creativo, acercando lo científico a lo cotidiano; todo de acuerdo a como se organicen los docentes. De lo que se trata es de asegurar un tratamiento gradual a lo largo de toda la etapa de los temas y de sus contenidos (Martínez 1995) para poder avanzar con un paso firme y seguro en nuestra labor, debido a que podemos llegar a abarcar tanto que ya no abarquemos nada sino que más bien nos concentremos en discusiones muy eruditas pero poco «productivas», en relación con el carácter perentorio de nuestra tarea.

Lo único que quiero sugerir como muy importante a la hora de programar es el tener en cuenta que estas tematizaciones no son ajenas a la conciencia del niño, porque con los *mass média*, muchas veces ocurre que ellos conocen mucho más de lo que parecen, nada más que de ello se sigue que los coordinadores del proceso educativo debemos tener la finura y sensibilidad suficientemente adecuada como para que los planteamientos que traigamos al aula sean percibidos por los discentes como importantes y útiles para los más diversos aspectos de su vida cotidiana, y no como cosas extrañas y ajenas a su mundo. Esto nos remonta, a su vez, a la necesidad de hacer nuestra reflexión con la participación consciente y activa de los discentes y sus padres debido a que ellos son los primeros implicados y los más

interesados, pero en esta ocasión no entraremos en especulaciones acerca de metodologías pertinentes que faciliten estos procesos.

Por lo demás, solo me queda referir la necesidad de adoptar estrategias didácticas adecuadas que promuevan la consecución de las competencias, y que se basen en serias reflexiones acerca de la naturaleza del aprendizaje. Conviene detallar que los temas transversales guardan una importante relación con las estrategias didácticas adoptadas en la propuesta curricular. Ellas prescriben cómo han de producirse las interacciones de enseñanza-aprendizaje entre el docente, los alumnos, los materiales didácticos, los contenidos, el tiempo, la infraestructura y la organización escolar del Centro, inclusive. El marco de referencia, por ejemplo, del que se sirve mi institución se corresponde, en buena parte pero no completamente, con una concepción constructivista del aprendizaje. En este marco resaltamos los aspectos más relevantes de este modelo: la coherencia y la significatividad del aprendizaje, la flexibilidad y la adaptación a las necesidades detectadas, la integración con el resto del entorno, la actividad y participación del alumnado, la detección de los conocimientos previos de los alumnos, la motivación, el tratamiento de la diversidad en el alumnado y la actuación pedagógica del profesorado como elemento dinamizador del aprendizaje de los discentes, principalmente. Por otra parte, como sa-

bemos, el PEI posee unas concepciones antropológicas y cosmológicas que sustentan axiológica y epistemológicamente su acción, su misión y su identidad; también señala en su propuesta pedagógica una serie de elementos como el perfil del egresado, la orientación de la etapa y área, los principios pedagógicos, los contenidos de las áreas y los temas transversales que, en nuestro caso, sirven también como eje organizador de los contenidos de las áreas, conjugando cierta estructura disciplinar pero orientándolas desde la transversalidad. En realidad, la metodología didáctica propicia la integración de unos métodos u otros en función de las necesidades de los diferentes momentos de la etapa, de los contenidos, de las distintas tareas y situaciones, de la diversidad del alumnado, de los diferentes tipos de agrupamiento, etc.; y buscando propiciar el logro de las competencias, aquí hallamos otro punto de interacción con los transversales ya que, como vimos con anterioridad, los temas transversales tienen un papel importante en la determinación de las competencias para la etapa y el ciclo. Por otra parte, el empleo de materiales didácticos que no se reduzcan al aula es de suma importancia para paliar el tedio que a veces nuestros alumnos experimentan debido a la rigidez del horario que se mantiene incólume durante todo el año académico.

Por último, la relevancia de asumir el sistema de evaluación en su

dimensión formativa es realmente determinante para el mayor o menor éxito de nuestro trabajo pedagógico; y la postura de análisis y retroalimentación como característica de la tarea evaluativa esclarece y promueve logros; así como también la valoración cualitativa de los avances o retrocesos que van experimentando los discentes en relación a la formación que les estamos ofreciendo. Para tal efecto, el claustro de profesores ha de iniciar dicha planificación<sup>45</sup> según metodologías pertinentes a fin de determinar cada elemento de la propuesta aquí formulada. El sistema de evaluación que se escoja juega un papel no pequeño en nuestra propuesta. Dadas las características de la educación básica de sistema institucionalizado que busca promover en los alumnos sus propias capacidades y dotarle de una serie de conocimientos, destrezas y valores que respondan a sus necesidades socioculturales y personales, la evaluación se presenta ante nosotros como un elemento dinamizador y autorregulador del proceso educativo, en tanto que al proporcionar información sobre el estado del proceso educativo permite una tensión en el evaluador para adecuarse mejor a las características del alumno tomando decisiones para mejorar el proceso educativo emprendido y la misma práctica docente. De esta manera notamos que el sistema de evaluación asumido

---

<sup>45</sup> Así lo estamos realizando en el proyecto de Temas Transversales de Coprodeli.

cumple un rol importante ya que permite tomar el pulso a nuestras intenciones educativas en la práctica concreta, mostrándonos el avance o retroceso que incita el PEI iniciado, así como la situación de los alumnos con relación a dicho proceso en su doble vertiente de pacientes de un sistema que ellos reciben y como

sujetos de dicho proceso a quienes está encaminado. La evaluación en el ámbito del aula está referida a ponderar el logro de los aprendizajes que se proponen en las competencias, cuyos contenidos y gradualidad se concretan en los criterios de evaluación determinados en la propuesta pedagógica del PEI para cada etapa y área.