

¿CHEGOU A TRANSVERSALIDADE ÁS AULAS? UNHA REFLEXIÓN SOBRE O TRATAMENTO DOS TEMAS TRANSVERSAIS NA PRÁCTICA COTIÁ DAS NOSAS ESCOLAS

M. Teresa Sánchez Castaño*
Universidade de Santiago
de Compostela

1. A NOVIDADE DOS TEMAS TRANSVERSAIS

A Reforma Educativa incorporaba, como unha das súas novidades substanciais, a transversalización dunha serie de contidos que se consideraban fundamentais para a educación integral dos nosos nenos. Trábase, por unha banda, de manter nos currículos educativos aquelas disciplinas que podemos considerar clásicas ou tradicionais, e, á vez, introducir unha serie de contidos que a cultura actual facía necesarios para unha aprendizaxe funcional e para a vida dos alumnos (Busquets *et al.*, 1993; Álvarez *et al.*, 2000). É o caso da Educación para a Saúde, a Educación para a Paz, a Educación Vial ou a Educación para a Igualdade de Oportunidades, entre outros. Pero, por outra banda, e dado que xa eran temas que con diferente tratamento se traballaban nas escolas (Sánchez,

1996), o orixinal da actual lexislación educativa radicaba na maneira de abordalos:

La opción ministerial que se tomou para introducir la Educación para la Salud en el currículo de la Reforma educativa fue la de considerarla como un tema o enseñanza transversal. El concepto de este término, acuñado en otros sistemas educativos europeos, se refiere a un conjunto de contenidos, muy desarrollados en los últimos años, que son de gran relevancia social y de gran contenido actitudinal, que no pertenecen al constructo de una sola disciplina y que precisan para su tratamiento de la aportación de varias disciplinas. En consecuencia, deben impregnar todas las áreas curriculares. No se trata, por lo tanto, de añadir muchos más temas a los ya existentes, sino de impregnar, siempre que sea posible, nuestras unidades didácticas de contenido saludable (Nieda, 1993, p. 13).

Este fragmento, referido en concreto á Educación para a Saúde, é

* Profesora Titular de Psicología Evolutiva e da Educación.

válido para calquera dos outros que desde a implantación da LOXSE foron considerados como temas ou liñas transversais do currículo. Trátase, en definitiva, de que todas as áreas de coñecemento e disciplinas educativas incorporasen esta problemática, nos tres tipos de contidos ós que a Reforma se refería (conceptuais, procedimentais e actitudinais), ó que facer cotián das aulas. Aparecerían, en consecuencia, recollidas nos obxectivos xerais das etapas de Educación Infantil, Primaria e Secundaria Obligatoria, polo que deberían ser unha tarefa de todo o equipo docente dun centro educativo e obxectivo do Proxecto de Centro. Dada a estrutura organizativa destas etapas educativas, os temas transversais adquirirían un sentido interdisciplinario e globalizador en Infantil e Primaria, etapas nas que o mestre é considerado un especialista na acción educativa, mentres que na Secundaria, por presentar unha estrutura de departamentos e seminarios, se esixirá un esforzo de coordinación máis grande entre todos os implicados, coa finalidade de evitar que queden relegados a unha parte de determinadas disciplinas.

Este novo xeito de traballo que implicaban as transversais, seguía, en canto á metodoloxía, principios semellantes ós que sustentaban toda a proposta educativa da Reforma: considerar os coñecementos previos do alumnado, contar coas súas experiencias, promover aprendizaxes significativas, partir do seu nivel evolutivo,

xerar aprendizaxes funcionais e, sobre todo, conectar o saber académico co cotián; pretendíase, en definitiva, educar para a vida (González Carvajal, 1994). Unha educación para a vida que necesariamente tiña que se ver contemplada nos diferentes niveis de concreción curricular, xa que, partindo das orientacións xerais recollidas nos DCB, tanto no Proxecto Educativo de Centro coma no Proxecto Curricular de Etapa e no labor de aula, deberán recollerse aquelas decisións consensuadas pola comunidade educativa para facer viable a posta en práctica destes temas (MEC, 1993).

Así, cando no Proxecto Educativo se enumeran e definen as notas de identidade dun centro, se formulan os seus obxectivos xerais e se fai constar a estrutura organizativa da institución, non pode eludirse a presenza dos temas transversais. De feito, a formulación do PEC non deixa de ser a formulación do proxecto de persoa e de sociedade que se quere acadar. Por iso, é necesario que neste nivel de concreción curricular se vexan reflectidas todas aquelas decisións sobre o que cada centro é, e o que cada centro quere ser: un espacio saudable, non discriminatorio, pacífico, respectuoso co medio... Para acadalo, o Consello Escolar, órgano encargado da súa elaboración, debe contemplar aspectos como o contexto no que está inmerso, as súas características e problemática particular, os seus trazos definitorios e distintivos con respecto doutros centros; formular determinados obxectivos e finalidades



Co traballo en equipo pódenselles inculcar ós alumnos as actitudes de respecto e solidariedade. Foto de *La Voz de Galicia*, 5-11-2001.

educativas dándolles prioridade e secuenciándoas de acordo coas decisións tomadas conxuntamente. Non está a ser esta unha tarefa doada, tanto pola falta de preparación e incluso de motivación dos implicados como polo funcionamento e estrutura do sistema educativo, pero non ha de ser unha misión imposible. Así, por exemplo, Yus (1996) refírese a enfoques deductivos ou inductivos, segundo se tomen como referencia os documentos normativos existentes ou as experiencias e contribucións dos integrantes do centro educativo.

Se da concreción dos temas transversais no Proxecto Curricular de Centro estamos a falar, corresponderalle agora ó equipo docente traducir

esas grandes intencións educativas formuladas no PEC pola comunidade, en mecanismos que permitan o seu desenvolvemento no centro. Debe ser, en consecuencia, coherente cos principios e concepcións que se recollen no Proxecto Educativo e nel deberanse ver reflectidos aspectos como a adecuación dos obxectivos ás características do alumnado, a concreción e secuenciación dos contidos segundo os diferentes tramos educativos, a metodoloxía, as orientacións sobre a avaliación, ou as indicacións sobre cómo incorporar os temas transversais á actuación docente.

O derradeiro paso ou nivel levaríanos ó labor de aula, co mestre correspondente, pero sen perder de

vista ideas coma a da interdisciplinabilidade ou globalidade dos temas transversais, e implicaría unha toma de decisións e actuacións sobre a organización, os recursos didácticos, as relacións na aula e, moi especialmente, os aspectos metodolóxicos.

Semella evidente que, cando se introduce un cambio curricular deste tipo, se fai necesario tomar medidas en diferentes aspectos, en especial referidas á formación do profesorado e á elaboración de materiais curriculares. A este respecto, estableceuse a necesidade dunha formación continua e en activo do profesorado co fin de preparalo para levar á práctica esta problemática, dado que a formación inicial do mestre mostraba —e aínda o fai— una situación moi variada. Sen embargo, é certo que, tamén no tramo de formación inicial, os planos de estudos das diferentes Universidades son cada vez máis sensibles á inclusión destes temas entre as súas disciplinas, sobre todo se nos estamos a referir ó mestre de Infantil ou Primaria, non así ó profesional que impartirá docencia na etapa de Secundaria. Polo que se refire ós materiais curriculares e de apoio á docencia, o propio MEC elaborou as chamadas “Cajas Rojas” (MEC, 1993) coa finalidade de lle servir de guía ó profesor á hora de transversalizar, ademais de promover a elaboración por parte dos centros dos seus propios materiais. A realidade é que, por unha banda, proliferan materiais que poden axudar a tratar nas aulas os temas de

saúde, medio ambiente, sexualidade, paz ou educación vial e, por outra, o libro de texto segue a ser, sobre todo en determinados niveis educativos, o material por excelencia, de xeito que moitas veces queda nas mans das editoriais a real transversalización.

Segundo isto, atopabámonos —polo menos no papel— dando resposta a unha necesidade social, a unha demanda do profesorado ó curriculizar o tratamento nas escolas de temas como os antes mencionados e seguindo unha liña de actuación que estaba a ser a máis aceptada no novo marco xeográfico no que nos moviamos, o contexto europeo (San Miguel, 1990). Así, a escola e o mestre terían a oportunidade de combinar actividades e programas sobre aspectos concretos de saúde, medio ambiente, consumo..., cun currículo que recollía, integradas e estruturadas, estas ensinanzas consideradas necesarias para o home do novo século (Serrano González, 1988).

2. DIFICULTADES DESDE O PRINCIPIO

Sen embargo, e xa antes da súa implantación e posta en práctica definitiva, xurdiron voces que alertaban das dificultades, contrariedades e inconvenientes que implicaban, tanto os propios temas transversais, como a maneira na que ían chegar ás aulas.

Por unha banda, o profesorado sensibilizado e xa con certa tradición no traballo de temas como a sexualidade,

as drogas ou a saúde, non deixaba de sorprenderse ante o que semellaba un enorme salto cualitativo; é dicir, de non seren abordados nas escolas a facelo tan estruturadamente. Realmente, si se falaba nas aulas de contaminación, seguridade ou solidariedade, aínda que, en moitas ocasións, se fixese máis no currículo oculto ca no explícito.

Doutra banda, e dado o gran contido actitudinal e de valores de todos estes aspectos (lembramos que, se ben neles debían participar os tres tipos de contidos recollidos na LOXSE, se trataba máis que de ensinar contidos, de aprender a facer, a comportarse e a adquirir unha serie de valores, normas e actitudes), ata nos medios de comunicación se dicía que por medio dos transversais chegarían á escola unha serie de valores acordes cunha determinada ideoloxía social, política e económica.

Ademais, estaban os que se preguntaban pola necesidade real de incluír os transversais no currículo, a non ser que este non estivese deseñado segundo as súas fontes disciplinarias (Gavidia, 1994). Un deseño curricular ben elaborado debe recoller as finalidades e as funcións sociais da educación, tendo como obxectivo que os alumnos sexan activos e funcionais no contorno social que lles tocou vivir; precisamente son estas as funcións da denominada fonte sociolóxica do currículo. Se se fai necesario engadirlles ós contidos tradicionais outros novos, argumentando a súa relevancia social, a súa necesidade na cultura presente, non semella estar clara a asunción do que implica elabo-

rar un deseño curricular atendendo á fonte social ou sociolóxica. Outro tanto se pode argüír se nos referimos á posibilidade da interdisciplinaria que a partir das transversais se lles pretende dar ás diferentes materias disciplinares: a fonte epistemolóxica do currículo, encargada da estrutura interna das disciplinas, debe translucirse na abordaxe relacional entre elas, buscando nexos, sen provocar compartimentos estancos cando o alumno realiza o seu proceso de aprendizaxe, ¿necesitamos que sexan a paz, a saúde ou a solidariedade as que, por lei, globalicen as nosas unidades didácticas? É máis, atender ós procesos psicolóxicos do alumno (fonte psicolóxica do currículo) implica ser capaces de evidenciar, non só as súas capacidades, logros e limitacións nun momento determinado do seu desenvolvemento evolutivo, senón tamén de facer patentes as súas necesidades, intereses e visión particular do mundo; se é o saber da rúa o que lle interesa ó alumno ¿cal é a razón de non artellar un currículo no que o saber académico saia das aulas e o faga en todas as disciplinas, sen ter que acudir a uns contidos novos que, despois de todo, van cargar máis a xa sobrecargada carteira escolar?

En definitiva, se cando se elabora un currículo se organizan as súas disciplinas e os contidos que as compoñen, deben terse en conta aspectos como as súas relacións co contexto social, as particularidades e intereses dos alumnos e, se se pretende un enfoque unificado e non dividido

(Zabala, 1994), a transcendencia dos transversais non parece ser tal.

Por se estas críticas non fosen suficientes, xurdían, así mesmo, dúbidas e inquedanzas relacionadas coa maneira na que se levarían ás aulas, sobre todo por parte de docentes sensibilizados e con experiencia de traballo nos distintos temas que se incluían nos transversais. Así, sospeitábase que o seu desenvolvemento implicaba unha prolongación das disciplinas e unha abordaxe non prioritaria senón “a propósito de” ou “en relación con”: podería acontecer, como viña pasando ata entón, que quedasen nas mans unicamente de profesores interesados e non lograsen ser froito dun labor conxunto, ou se concibise o seu tratamento como un simple engadido das áreas tradicionais.

A pregunta é se estes temores e cuestións tiveron o seu reflexo na práctica, ¿que pasou coa transversalidade? ¿penetrou no quefacer cotián? ¿estase a vivir a transversalidade nas aulas ou cumpríronse, todos ou en parte, estes augurios?

3. O TRATAMENTO DOS TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS

Tempo despois da implantación da LOXSE paga a pena facer, polo menos, unha reflexión sobre cómo calou a filosofía da transversalidade no conxunto dos docentes. Son as súas opinións, as súas actuacións, as dificultades coas que se atopan, as súas

actividades na aula, as que nos dan pé a elaborar os seguintes comentarios.

Cabe comezar sinalando que, realmente, a LOXSE abriu un novo abano de posibilidades de actuación á hora de tentar favorecer unha educación integral do alumnado, de ofrecer un marco curricular que permitise abordar temas como a educación cívica e moral, as desigualdades sociais, a marxinação, o sexismo, a implicación persoal no coidado da saúde... é un aspecto que o profesorado valora positivamente. Neste sentido, pódese afirmar que, gracias á actual lexislación educativa, se viu facilitado o desenvolvemento destes temas así como a consecución dunha maior resposta e sensibilización por parte dos mestres.

Son moitos máis os materiais de apoio que chegan ós centros e que teñen como obxecto calquera dos transversais, editados por organismos oficiais, por particulares e tamén polos propios centros educativos (Rosales López, 1999); fináncianse axudas á investigación para traballar estas problemáticas e increméntanse os cursos e xornadas de formación destinadas ós profesores.

Aínda que nunca de todo satisfeitas, as necesidades de infraestrutura dos centros reciben atención, en boa parte dos casos, das administracións pertinentes, condición básica para poder abordar outro tipo de problemas nas escolas.

Sen embargo, é cando se trata de concretar o labor de aula cos

transversais cando xorden as discrepancias (Xunta de Galicia, 1999): a transversalidade non parece ser un feito xeneralizado nos nosos centros educativos; é certo que o profesorado está máis sensibilizado e é máis consciente da relevancia social destes temas e constata que a escola é un marco ideal para a súa abordaxe, pero todo isto non conduce necesariamente a que actúe en consecuencia; unha maior sensibilización e concienciación non redundan sempre en liñas de actuación, e este semella ser un exemplo.

Hai que recoñecer que se incrementou o número de experiencias, actuacións e escolas onde se traballan os transversais pero estas iniciativas parecen depender, en moitos casos, de tentativas particulares, de voluntarismo e motivación persoal máis que de programas conxuntos. Por outro lado, hai considerables diferencias na abordaxe da transversalidade segundo os distintos niveis educativos. Así, as etapas de Infantil e Primaria presentan unha maior implantación, mentres que a Secundaria, en xeral, se caracteriza por unha menor implicación.

Dentro desta disparidade existe aínda unha máis grande: a transversalidade interprétase de moi distintos xeitos, ou, o que é o mesmo, se analizamos as actividades que se realizan nos centros, atopámonos cunha enorme gama de posibilidades que van desde unha mínima implicación ata unha máis completa transversalidade. É dicir, hai centros onde os temas

transversais actúan como dinamizadores da ensinanza, como auténticos proxectos educativos en torno ós que xiran o resto dos contidos; outros, nos que calquera destes temas se reflicte no "día de" (a paz, a muller traballadora, a SIDA...); algúns concretan a súas actividades transversais en programas sobre un tema determinado, abordado por un o varios profesores (as drogas ou a sexualidade, por poñer algún exemplo); moitos aínda relegan este tipo de actividades a profesionais de fóra do contexto escolar (o médico que lles fala da SIDA nunha conferencia, por exemplo); en ocasións, son os titores ou os orientadores os encargados de abordar estas problemáticas; moitas veces o seu tratamento é o resultado da implicación dos profesores dun ciclo ou dunha área, e noutras ocasións, as máis, inclúense como complemento das materias tradicionais (Pujol e Sanmartí, 1995).

En definitiva, tal variedade de actuacións baixo unha mesma filosofía debe implicar, cando menos, dúas interrogantes: primeiro, se o profesorado non responde no seu conxunto á hora de tocar transversalmente estes temas ¿a que é debido?, ¿cales son as dificultades coas que se atopa? e, segundo, ¿é o da transversalidade un concepto unívoco ou existen distintas maneiras de entendela e, sobre todo, de poñela en práctica?

DIFICULTADES

Son moitas as trabas que o profesorado argumenta para explicar o



Hai niveis nos que, loxicamente, os temas transversais traspasan o ámbito das aulas. Foto de *La Voz de Galicia*, 18-11-2002.

porque do pouco calado das transversais nos seus proxectos de ensino (Xunta de Galicia, 1999). En primeiro lugar, considera que é imprescindible o traballo en equipo e a implicación de todo o profesorado, pero nin está preparado para traballar de tal xeito, nin existe unha participación, implicación e coordinación nos centros como para encher as aulas de contidos transversais en todos os niveis. Causas posibles son a falla de práctica e formación en traballo de grupo, algunhas situacións conflictivas dentro do equipo docente, a dificultade de tomar deci-

sións consensuadas respecto duns temas con moita carga actitudinal (Bolívar, 1992), ou o excesivo individualismo do sector —máis destacado en Secundaria—; en definitiva, a condición indispensable para levar á práctica proxectos educativos transversais é o traballo en equipo, a implicación de todo o centro, o seu reflexo nos diferentes niveis de concreción curricular, desde o Proxecto Educativo ata o labor de aula, pasando polo PCC e, sen embargo, é este un dos puntos febles que dificulta a súa posta en práctica.

Por outro lado, argumentábase unha falla de formación e preparación que capacite os docentes para enfrontarse a estas problemáticas con éxito. A formación inicial de boa parte dos profesionais da educación en activo carecía de contidos e metodoloxía relevantes como para abordalos de xeito tan novidoso nas súas aulas e, aínda que a situación está cambiando, este tramo formativo segue mostrándose insuficiente na preparación do mestre para as esixencias que o sistema educativo no que desempeña o seu traballo lle vai demandar. Polo que respecta á formación en activo, se ben é certo que se está a fomentar, tamén semella que non é a esperada nin a suficiente; que, en ocasións, hai dificultades para acceder ós cursos formativos; que este tipo de actividades son vistas moitas veces como máis traballo nuns horarios xa sobrecargados; e que acabarán instruíndose nestes temas os que xa están interesados neles. Cómpre sinalar que o docente non só demanda información sobre calquera dos transversais, senón, e sobre todo, adestramento psicolóxico e pedagóxico que lle facilite a actuación diaria, demanda que se fai máis evidente no profesorado de Secundaria, cunha formación moi carente de contidos relativos ás Ciencias da Educación.

Ademais do traballo en equipo, outra das características que farán posible a transversalidade é a da súa continuidade, a non limitación a actuacións puntuais propias dun curso ou ciclo. Sen embargo, a situación

laboral do mestre non sempre propicia esta tarefa de proxectos continuos; a mobilidade do profesorado é unha realidade: con contratos temporais, interinidades, suplencias..., que non parecen ser as situacións idóneas para proxectar actividades de moita duración.

A diversidade de centros, o carácter público ou privado, as características do seu equipo directivo, a súa maior ou menor relación con outras instancias educativas como a familia ou a comunidade na que está inserido, a súa localización xeográfica, son variables que tamén inflúen na consecución deste modelo de educación integral.

Aínda que semelle un tópico ó que sempre se recorre cando se tratan temas educativos, cómpre facer referencia ó problema dos recursos: ¿son suficientes os que se puxeron en marcha para afrontar o Proxecto da Reforma e, consecuentemente, a chegada da transversalidade ás aulas? En ocasións, os docentes falan de carencias de medios materiais que faciliten o seu labor ou unha incorrecta distribución e control destes; pero tamén se refiren a recursos humanos de apoio, capaces de contribuír e moitas veces catalizar e coordinar un proxecto de transversalidade. Así, o orientador, o pedagogo, o psicólogo ou o equipo pertinente non son sempre suficientes ou non están á súa disposición cando os precisan, dada a diversidade de funcións que a estes profesionais lles competen. É evidente tamén que os

centros deben contar coa infraestrutura axeitada, ¿como, se non, deseñar un programa de Educación para a Saúde nun colexio carente de duchas?

A sobrecarga de traballo e a falta de tempo son outras das razóns ás que se alude para responder á pregunta que faciamos máis arriba. A visión xeneralizada do mestre é que, ademais de dar “o de sempre”, ten que engadir outros temas, outros contidos, polo que se cuestiona, con toda lóxica, ¿como?, ¿cando?, e vese limitado por imperativos de tempo e programación.

Sinalabamos ó comezo que unha característica dos transversais era o seu alto contido en valores e actitudes, pero non é doado educar en valores, sobre todo se non se aprendeu a súa didáctica. É esta outra das dificultades ás que o profesorado se enfrenta: ¿como facelo?, ¿en que valores?, ¿por que na escola?, son preguntas cunha resposta non moi sinxela e que retraen unha actuación conxunta dos profesionais da educación.

Por último, pero non menos importante, o docente é consciente de que á escola lle están a chegar cada vez máis demandas, pero, ¿pode e debe responder a todas elas? É preciso recoñecer o cambio no papel educativo da escola, que non é o único contexto formativo. A importancia dos medios de comunicación é cada vez máis grande; o papel da familia como contexto educativo fundamental semella cada vez máis diluído, polo que a situación da

escola, e consecuentemente do mestre, precisa dunha reconsideración que constate as súas funcións, limitacións e posibilidades non só ó instruír senón tamén ó educar.

DIFERENTES ACTUACIÓNS: DIFERENTES MANEIRAS DE ENTENDER A TRANSVERSALIDADE

Era a segunda das cuestións que nos formulabamos páxinas atrás. A diversidade de actuacións que os mestres poden sinalar cando se lles pregunta se incluíron, e cómo, os temas transversais nos seus centros, lévanos a afirmar que existen diferentes modelos de integración no currículo escolar. Podemos resumilos, con Gavidia e Rodes (1996), nos seguintes:

—Un primeiro nivel, no que se atoparían aqueles centros nos que non se realizan actividades de transversalización, polo menos de maneira explícita, aínda que poderían aparecer no currículo oculto.

—Un segundo nivel, no que habería algún tipo de actuacións levadas a cabo de xeito esporádico e puntual. Son actividades realizadas normalmente por iniciativas de profesores interesados nalgún tema, polo tanto con contidos que non son obxecto de programación, non contan coa implicación de todos os docentes e non rompen o deseño disciplinario ou vertical.

—O terceiro nivel referiríase a unha abordaxe vertical ou disciplinaria, na que o transversal recibiría un tratamento semellante a calquera outra

disciplina, ben constituíndo unha materia completa, ben formando parte doutra. A súa característica é, pois, a de non presentar un enfoque globalizador e integrado nas materias do currículo, correndo, ademais, o risco de non atender a dinámica dunha transversal, senón enfocando o seu ensino como calquera outra materia.

—O cuarto nivel situaríanos nun centro escolar que recolle na súa organización e nos seus proxectos educativo e curricular os temas transversais (ou algún deles), de xeito que as actividades escolares reflicten actitudes e valores propios dos transversais: na maneira de realizar o proxecto de ensino-aprendizaxe, nas relacións interpersoais, nas accións no contorno, etc.

—Un paso máis, o quinto nivel, levaríanos a un tratamento transversal desde as áreas de coñecemento; é dicir, mantendo a estrutura vertical das disciplinas, hai unha inclusión, en todas ou en parte, do ou dos temas transversais, de forma que colabora na constitución dos contidos definidos para as áreas e require unha programación propia.

—Unha interpretación diferente da transversalidade recolleríase nun sexto nivel: o transversal sería o eixo a través do que se estrutura o proceso de ensino-aprendizaxe; suporía vertebrar ó redor do transversal toda ou boa parte do currículo escolar, de xeito que os núcleos estruturantes serían os seus contidos e non as materias tradicionais, que pasarían a se converteren

en instrumentos ó servicio destes temas que, como sinalamos xa, implicaban educar para a vida. Loxicamente, esta formulación esixe unha nova estrutura organizativa dos centros e unha meirande implicación do profesorado, así como un cambio de actitudes respecto das funcións e finalidades da ensinanza.

Realmente, e atendendo a cómo se nos describe a transversalidade, unicamente os dous últimos niveis nos darían unha idea da auténtica transversalización, os outros, aínda que sigan vixentes nas nosas escolas, manteñen unha liña similar a actuacións que xa se viñan realizando incluso antes da posta en marcha da LOXSE. Todo isto dános pé a pensar que, se ben é posible que a escola trate de saúde, paz, solidariedade ou educación moral, o que non semella tan claro é que se acertase no xeito de facelo; nin sequera cando se realizan actuacións que supoñen asumir a filosofía da transversalidade e a conseguinte implicación de todas as áreas parece haber acordo.

De feito, a transversalidade abórdase de dúas maneiras no desenvolvemento curricular, cunha vía ou estratexia intermedia entre ámbalas dúas (Gavidia, 1994). Por unha parte “atravesando” as diferentes disciplinas, desenvolvendo nelas os contidos transversais, mantense a estrutura tradicional de abordar os contidos desde as disciplinas cun eixo vertical, pero como vantaxe presenta a necesidade de que aparezan claramente



Nos primeiros niveis do ensino a transversalidade xa se practicaba a cotío nas aulas moito antes da posta en marcha da LOXSE. (Quest. Edi. Rialp).

especificados os obxectivos e contidos dos diferentes transversais ó longo dos sucesivos cursos ou ciclos, garantindo a súa abordaxe en todas as etapas da escolaridade.

No outro extremo, estaría a comprensión da transversalidade como eixo vertebrador do currículo; é dicir, non serían as disciplinas as que o organizarían, senón que sería a través dos eixes transversais, actuando como proxectos de investigación ou ámbitos de interese, como se lle daría estrutura formal ó desenvolvemento curricular; os obxectivos prioritarios serían, pois, os transversais, mediante os que se van desenvolver os contidos das outras áreas.

Entre estas dúas posicións extremas poderíase actuar tendo en conta,

por un lado, unha organización do saber vertical, baseado nas disciplinas, nas que aparecen os contidos transversais, ademais de, en determinados momentos, presentarlle ó alumno algún proxecto ou centro de interese capaz de romper ese trazado vertical (por exemplo un taller medioambiental, unhas xornadas de saúde...).

4. ALGUNHAS CONSIDERACIÓNS

Podémonos preguntar qué foi o que fixo que a transversalidade tivese unha importancia tan desigual e unha lectura tan diferente por parte dos centros docentes e do profesorado.

Lembrando a filosofía da que xurdiu esta maneira de abordar

determinados temas, dicíase nos que non tiñan que ser contidos específicos dunha área ou dunha materia, senón que debían “impregnar” todo o currículo (Reizábal y Sanz, 1995). Pero, na práctica diaria, ¿como se impregnan nas nosas aulas? ¿como absorben e xeran os contidos tradicionais a paz, a saúde, a igualdade...? O certo é que o propio termo pode levar á confusión, a unha certa perda de identidade do que se quere transmitir. Pola súa propia etimoloxía (penetrar, estar inmerso, estar implícito) é unha palabra que, máis que aclarar, semella agachar. Posiblemente por iso, en moitos casos, os contidos transversais se dilúen ou “gravitan” (Yus, 1996) enriba dos tradicionais, xa que seguen a ser estes os verdadeiros organizadores do currículo, coa conseguinte perda de identidade por parte dos transversais, que acaban sendo relegados a un segundo lugar.

A gran pregunta para o profesor parece ser: e agora, ¿como dou os transversais na miña materia?

¿Que implica esta cuestión tan comunmente formulada polos docentes?

Realmente, a idea orixinal era que fosen estes os temas mediante os que se lle dese corpo ó currículo; tratábase de que, “ó seu través” se educase para a vida, se lles dese resposta ás necesidades do home de hoxe en día, polo que, e necesariamente, a escola tiña que se abrir ó mundo e rachar coa idea de que o centro é o único espacio

educativo (Moreno, 1993). En definitiva, cos transversais, non soamente nos estaríamos preguntando qué ensinar, senón, e principalmente, para qué ensinar. Non nos estamos a referir tan só a uns contidos máis ou menos novos que deban contemplarse nas nosas aulas; trataríase de cuestionarnos as finalidades da educación, de referirnos a un determinado modelo de home, a un liña educativa concreta. Neste sentido, a LOXSE establece un concepto de educación global, integral e humanista; a tan criticada e rexeitada —polo menos nos primeiros momentos— aposta pola tecnoloxía e a cientificidade que reflectía este sistema quedaría compensada coa inclusión no currículo destes temas, e sobre todo deste xeito de facer, co que se pretendía “crear un humanismo para o século XXI” acadable, tan só, se a escola de hoxe é capaz de artellar o aprender a aprender co aprender a vivir (González Lucini, 1993, 1994).

A transversalidade non deixa de ser unha aposta pola renovación e pola innovación educativa, tarefa difícil e complexa, pero que non acaba de nacer. No fondo, como afirma Yus (1996), cos transversais ábrese unha vez máis a polémica entre os contidos disciplinarios e outras áreas que, pola súa temática ou polo que implican no tratamento dos contidos educativos, poden ser obxecto de ensino-aprendizaxe no medio escolar.

Dewey, Pestalozzy, Montessori ou Piaget xa suxeriron no seu momento a necesidade dunha educación

integrada, holística, non dividida en compartimentos estancos, e cunha visión humanizadora. Os temas transversais pódennos dar a oportunidade de reabrir un debate nunca concluído sobre qué contidos son os relevantes para o home do noso tempo, pero corren o risco de moverse entre dous polos opostos: chegar a significar unha actualización de todos os coñecementos (hábitos, valores, actitudes, procedementos) ou simplemente converterse en ensinanzas episódicas e de escasa consideración, impartidas por aqueles docentes máis sensibilizados ou concienciados (Carbonell, 1994). Parece que foi esta última postura a que máis adeptos tivo á luz do que anteriormente nos brindaban as actuacións de profesores e centros educativos.

É posible que isto sucedese así debido a que se están tratando de combinar dous modelos de escola, ou enfatizando dúas maneiras de entender as súas funcións: por unha banda, unha escola que transmite e preserva o saber adquirido pero que pode caer nun modelo educativo distante do contorno, nuns contidos excesivamente académicos, na busca da transmisión de coñecementos, nun modelo escolar máis instructivo ca educativo; por outra banda, unha escola crítica co establecido, que educa en valores (Puig Rovira, 1994), que pretende formar individuos autónomos e independentes, máis aberta ó medio e na que destaca a necesidade de buscar outros contextos educativos, pois entende que non está todo o saber no medio escolar.

Neste sentido, Yus (2000) afirma que a LOXSE presenta un modelo contradictorio nos seus valores guía, pois partindo dun modelo de escola que poderíamos chamar clásica, na que impera o saber académico e unha estrutura organizativa disciplinaria, crea o constructo da transversalidade como maneira de lle dar resposta a unha serie de intencións educativas que recolle entre as súas propostas (educar para a vida, fomentar a educación integral e o saber globalizado, etc.).

Na realidade, estáselle a pedir ó ensinante que sexa el quen organice o currículo sobre os eixes transversais. As propostas gubernamentais non foron capaces de resolver a cuestión de cómo facelo e queda nas mans do docente solucionar este problema nun currículo o suficientemente aberto como para lles dar cabida ás máis diversas actuacións. Poñer esta tarefa en práctica é dunha enorme complexidade pois, cun modelo de deseño curricular organizado disciplinaria e verticalmente, téñense que incluír uns temas e contidos que rompen esa lóxica e pretenden un modelo de escola máis educativo ca instructivo. Pode ser que por iso, en xeral, os transversais non acadaron esa innovación pretendida: seguen dependendo e seguen sendo subsidiarios dunha estrutura e dunha escola administrativamente instruccional.

Por outra banda, e como dicíamos anteriormente, a escola tampouco pode converterse na táboa de salvación de todos os problemas sociais; a

situación social na que nos atopamos fai que recaian no contexto escolar cada vez máis funcións. A incorporación dos pequenos ás aulas faise a idades máis temperás, a familia semella ter diluído o seu papel educativo e as transformacións que acontecen no seu seo (incorporación da muller ó mercado laboral, decrecemento no número de membros, diferentes tipos e modelos de familia...) repercuten nas esixencias á escola; a influencia dos medios de comunicación de masas, o cambio rápido de valores sociais, etc., son factores que tamén inciden na educación e desenvolvemento das novas xeracións. Pero a escola, considerada como o escenario educativo privilexiado, ten que asumir cada vez maiores responsabilidades, recaen nela maior número de esixencias que se ve incapaz de satisfacer. De aí a sensación de “desprofesionalización” do mestre: nin pode nin ten que saber de todo, como parece enxergarse en moitos casos. É necesario, pois, reformular o papel da escola como un contexto educativo pero non o único; será conveniente reformular o sentido da acción educativa, falar, logo, de quen son os seus responsables, qué funcións pode desempeñar cada un, diversificar os escenarios educativos, valorar a función docente, mellorar a súa formación e consideración social...

Pode parecer esta unha lectura desanimante da situación da educación no noso contexto, pero tampouco ten por qué ser así. Hai posibilidades de actuación e, consecuentemente, de

mellora e solución dos problemas considerados. Sabendo a qué nos atemos, facendo autorrevisión da práctica, xerando condicións organizativas e laborais propicias, contextualizando as actuacións, implicando os diferentes contextos e responsables na función educadora, podemos tentar o que calquera reforma lexislativa pretende: mellorar as nosas escolas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A. (1992): *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*, Madrid, Escuela Española.
- Busquets, M. D., et al. (1993): *Los temas transversales*, Madrid, Santillana.
- Carbonell, J. (1994): “La invención de lo clásico”, *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 7-8.
- Gavidia, V. (1994): “La EpS y las líneas transversales del currículo”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 8, 135-149.
- Gavidia, V., e M. J. Rodes (1996): “Tratamiento de la EpS como materia transversal”, *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 9, III, 7-16.
- González Carvajal, L. (1994): *Una nueva escuela para una nueva sociedad*, Madrid, L.P.
- González-Lucini, F. (1993): *Temas transversales y educación en valores*, Madrid, Alauda.

- _____(1994): *Temas transversales y áreas curriculares*, Madrid, Alauda.
- MEC (1993): *Temas transversales y desarrollo curricular*, Madrid, MEC.
- Moreno, M. (1993): *Los temas transversales, claves de la formación integral*, Madrid, Santillana.
- Nieda, J. (1993): "El reto de la Reforma", *Cuadernos de Pedagogía*, 214, 13-15.
- Puig Rovira, J. M. (1994): *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*, Madrid, Narcea.
- Pujol, R. M., e N. Sanmartí (1995): "Integració dels eixos transversals en el currículum", *Guix*, 213/124, 7-16.
- Reizábal y Sanz, A. (1995): *Los ejes transversales*, Madrid, Escuela Nueva.
- Rosales López, C. (1999): *Textos para la enseñanza de los temas transversales*, Santiago, Tórculo.
- San Miguel, M. (1990): "Objetivo: mejorar la calidad de vida", *Comunidad Escolar*, abril, 1-3.
- Sánchez, M. T. (1996): "A saúde vai á escola", *Revista Galega do Ensino*, 10, 89-101.
- Serrano González, I. (coord.) (1988): *La educación para la salud del siglo XXI*, Madrid, Díaz de Santos.
- Xunta de Galicia (1999): *Documento de traballo sobre a avaliación do Programa Experimental Educación para a Saúde na Escola 1992-1998*, I Xornadas de Transversalidade, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, Consellería de Sanidade e Servizos Sociais/Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Yus, R. (1996): *Temas transversales: hacia una nueva escuela*, Barcelona, Graó.
- _____(2000): "Temas transversales y educación global: una nueva escuela para un humanismo mundialista", en A. Parcerisa (dir.), *Valores y temas transversales en el currículum*, Barcelona, Graó, 25-39.
- Zabala, A. (1994): "La función social de la enseñanza, referente básico en la organización y secuenciación de contenidos", *Aula de Innovación Educativa*, 23, 40-48.



M. Teresa SÁNCHEZ CASTAÑO, “¿Chegou a transversalidade ás aulas? Unha reflexión sobre o tratamento dos temas transversais na práctica cotiá das nosas escolas”, *Revista Galega do Ensino*, núm. 38, febreiro, 2003, pp. 157-173.

Resumo: A implantación dos temas transversais nas escolas está a ter unha lectura moi diversa por parte dos implicados no proceso educativo. Esta circunstancia, xunto coas dificultades que manifestan os docentes á hora de poñelas en práctica, leva a tentar facer unha reflexión sobre cales poden ser as causas deste feito e da abordaxe duns aspectos que terían como obxecto darlle unha visión máis humanista a unha reforma con matices tecnicistas.

Palabras chave: Transversalidade. Desenvolvemento curricular. Interdisciplinariade. Valores. Finalidades educativas. Innovación educativa.

Resumen: La implantación de los temas transversales en las escuelas está teniendo una lectura muy diversa por parte de los implicados en el proceso educativo. Esta circunstancia, junto con las dificultades que manifiestan los docentes a la hora de ponerlas en práctica, lleva a intentar hacer una reflexión sobre cuáles pueden ser las causas de este hecho y a analizar aspectos que tendrían como objeto dar una visión más humanista a una reforma con tintes tecnicistas.

Palabras clave: Transversalidad. Desarrollo curricular. Interdisciplinariade. Valores. Finalidades educativas. Innovación educativa.

Summary: The introduction of cross-curricular topics in schools is having a varied interpretation on the part of the subjects involved in the educative process. This circumstance, together with the difficulties the teachers say they have to put them into practice, lead to the analysis of the causes and to the examination of aspects that would give a reform with technical overtones a more humanist bias.

Key-words: Cross-curriculum. Curricular development. Interdisciplinarity. Values. Educative aims. Educative innovation.

—Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 23-10-2002.

