

Opción, Año 31, No. 77 (2015): 95 - 110
ISSN 1012-1587

Problemas conceptuales del curriculum. Hacia la implementación de la transversalidad curricular

Adda Torres Chirinos

*Universidad del Zulia, Facultad Experimental de Ciencias, Departamento de
Ciencias Humanas, Maracaibo, Venezuela
torres.lupe@gmail.com*

Eulalio Fernández Sánchez

*Universidad de Córdoba, España
fflfesae@uco.es*

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo analizar las diferentes concepciones del curriculum y los problemas para su implementación, desde la integralidad, a nivel universitario. Se parte de una metodología documental-descriptiva con un diseño de investigación bibliográfico. Los resultados arrojados dan cuenta de la incongruencia que ha existido en cuanto a los distintos intentos por llevar a cabo diversas acepciones curriculares a lo largo de los años. Se concluye que mediante la puesta en marcha de los principios que rigen el curriculum transversal se valoraría el desarrollo de las áreas relacionadas con la adquisición, producción y difusión de un conocimiento significativo.

Palabras clave: Curriculum integral; Transversalidad curricular; Problemas conceptuales del currículum; Principios epistemológicos del currículo.

The conceptual problems of the Curriculum. For an strategy for the curricular Transversality

Abstract

This research's objective has been to analyze the different conceptions of the curriculum and its problems for the implementation from the point of integrity to a college level. Be a part of a descriptive-documental methodology with the design of a bibliographic investigation. The results show the incongruence that has existed, and still exists, of the tries to carry on multiple curricular definitions along the years. It is concluded that through the implementation of the principles around the transversal curriculum, one values the development of the areas related to the acquisition, production, and diffusion of a significant knowledge.

Key Words: integral curriculum; curricular transversality; conceptual problems of curriculum; epistemological principles of the curriculum.

1. INTRODUCCIÓN

La definición del curriculum a nivel escolar ha atravesado por distintas concepciones, dependiendo por un lado, de la manera en la cual es percibido por los diferentes autores que se han abocado a la tarea de definirlo y por el otro, a la época en que dichas definiciones han salido al contexto de enseñanza-aprendizaje, dada las circunstancias políticas, sociales y económicas que han contribuido a su implemetación. De tal manera que, el curriculum como propuesta institucional se enfrenta a las historias, expectativas, conocimientos y modos de aprender y enseñar de estudiantes y profesores, a las estrategias para su incorporación y a los manejos erráticos que se han tenido en su aplicación.

Tal como lo plantea Moreno (2000), con esta manera de proceder algunos profesores hicieron caso omiso a las reformas que implantaron los planes de estudio por áreas y se quedaron en las asignaturas, esperando treinta años a que regresaran. Esta situación no sólo es imputable a los docentes, sino a una mala estructuración de uno o varios de los elementos del curriculum, o, en otros casos a un curriculum rígido que no permite ni el apoyo a los procesos de aprendizaje, ni una innovación de la práctica educativa.

En términos generales, se coincide con Moreno (2001) cuando afirma que en la operación del currículum escolar se encuentran tres proyectos de vida:

- a). El del estudiante: que trae su propia historia, con sus experiencias escolares propias y el modelo de vida al que aspira,
- b). El proyecto del profesor: que algunas veces evidencia en su discurso pedagógico, pero sobre todo lo manifiesta, prácticamente, en la manera en que opera el currículum y,
- c). La propuesta explícita en el currículum oficial: expresado en planes, programas y materiales de estudio.

En estos proyectos, el estudiante se presenta ante una situación de confrontación de sus expectativas en las que se le propone el currículum oficial y los diferentes modelos que ponen en práctica sus profesores y otros compañeros de estudio. Así va aprendiendo a vivir en un proceso dinámico de confrontaciones e intercambios mientras desfila, hora tras hora, los diferentes contenidos disciplinares por el calendario escolar, con toda la buena intención académica que se quiera, pero no siempre ligado a sus intereses y sus proyectos de vida.

En consecuencia, la máxima pretensión en la planeación de un currículum escolar debe estar orientada a ser un instrumento de planeación educativa, enfocado a proponer contenidos y situaciones de aprendizaje que preparen para mejores condiciones de vida. Si el currículum, con todas sus propuestas de aprendizajes, pretende reproducir un modo de vida, lo menos que se puede esperar es que sea un modo de vida real y satisfactoria y no quede en un remedo de vida sin sentido y sin posibilidades de ser.

Sobre la base de estas pretensiones se propuso el objetivo primordial de esta investigación, orientado al análisis teórico de las diferentes concepciones que ha recibido el currículum y los problemas que ha tenido su implementación. Todo ello con el fin de encontrar una solución curricular idónea, capaz de cumplir con las expectativas del proyecto de vida del aprendiz. Con respecto a estas pretensiones, habría que empezar por reflexionar, entre otras, en las siguientes cuestiones:

¿En qué medida los currícula escolares están diseñados para poder cumplir con esa pretensión?

- ¿Qué congruencia hay entre el diseño curricular y el currículum vivido en las escuelas? y
- ¿Qué podemos decir y hacer para que esos diseños y esas prácticas sean preparadores de mejores modos de vivir?

Por lo pronto, esta investigación se centra en el último punto, considerando que en esa búsqueda de mejores modos de vivir se

requiere de valores, conocimientos, actitudes, habilidades, disposición y capacidad para vivir con los demás. Dicho de otra manera: aprender a vivir aprendiendo juntos en un ambiente rico en diversidades sociales y diferencias personales.

Lo anterior forma parte del nuevo modelo de Universidad del siglo XXI, el reto que se presenta, a los docentes de este sistema, los obliga a asumir la existencia de elementos y situaciones que requieren cambios, y una actitud de innovación hacia la mejora de dicho entorno educativo. Entre estos retos se encuentran: ofrecer metodologías que se adapten a las distintas situaciones, intereses, ritmos de aprendizaje y circunstancias particulares; tomar en cuenta algunas cuestiones como la cultura, generadora de formas de conocimiento; la sociedad como espacio de esa cultura; la institucionalización que la sociedad genera para reproducir la cultura y reproducirse a sí misma y al propio educador y educando.

Para ello el sistema educativo, incluyendo la Universidad, “no sólo debe diseñar currículum para que los alumnos aprendan, sino para que sigan aprendiendo”, así lo sugiere Fernández Batanero (2000: 3). Es decir, la enseñanza no puede entenderse aislada sino en mutua dependencia de lo social, de lo cultural y de lo personal. Debemos entonces comprender que cultura y sociedad posibilitan el qué, para qué y por qué de la enseñanza y el marco de presiones, instituciones, orientaciones e incluso las variaciones o disgregaciones posibles.

En este sentido, la Reforma Curricular debe estar dirigida a aquel conocimiento que es sistémico, multi-causal, estructurante y que pertenece a patrones de significados y conocimientos que se relacionan con otros para formar cadenas, redes o tramas de conocimientos. Es necesario que los alumnos aprendan las modalidades de explorar, seleccionar, interpretar, discernir, relacionar y aplicarlo a situaciones nuevas para resolver problemas. Esta premisa se encuentra respaldada por lo expresado por Benedito (1995, 18) cuando afirma que:

Una adecuada enseñanza debe conducir a que el alumno adquiera una información básica, una progresiva autonomía en la adquisición de conocimientos ulteriores, en desarrollar capacidades de reflexión en el manejo de instrumentos y lenguajes especializados, de la documentación y de las fuentes de información y en el dominio del ámbito científico y profesionalidad de su especialidad.

Este tipo de enseñanza, debe estar sustentada en dos postulados fundamentales que involucran la transversalidad curricular y por ende la integralidad. Estos postulados son: a) educar es fomentar mediante

el aprendizaje la efectividad del talento humano en sus dimensiones intelectuales, culturales, sociales y afectivas; y b) el conocimiento científico técnico tiene valor sólo si refleja la capacidad de trabajo y es construido y reconstruido a través de la práctica (Peñalosa, 1995).

2. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Para el alcance del objetivo propuesto se adoptó una metodología de tipo documental y descriptiva y bajo un diseño de investigación bibliográfico (Hernández y col., 2006). Es documental ya que se basa en una exhaustiva revisión bibliográfica, que describe y contrasta teorías propuestas por diferentes autores, relacionadas con el tema curricular. En este sentido, se diseñó una matriz de análisis documental que permitió comparar y contrastar los planteamientos teóricos de diferentes autores, considerando la fecha en las cuales fueron emitidos para realizar las comparaciones mencionadas.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Las estrategias para la implementación de las diferentes acepciones por las cuales ha transitado el currículum se han caracterizado por poseer algunas brechas que parten de situaciones problemáticas, que a grosso modo pueden resumirse de la manera siguiente:

a) Incongruencia entre el currículum oficial y el vivido. Entre las diferentes acepciones que se pueden tener de currículum, según como se intenciona, manifiesta y percibe, podemos hablar de: currículum explícito o implícito, prescrito o en acción, deseado y actuado. En todo caso se trata de establecer la diferencia entre el diseño curricular que se establece institucionalmente y vemos manifiesto en planes de estudio, programas, libros de texto y otros documentos, y el currículum que realmente se vive.

b) Diseños curriculares centralizados: Desde esta visión se llega al absurdo de que cuando algo se descentraliza es el centro quien lo decide. En el entorno venezolano, está exageradamente centralizado el currículum en educación básica y formación de profesores, aunque ya se empiezan a dejar pequeños espacios que posibilitan la incorporación de contenidos regionales y preferencias personales de especialización, a través de una programación curricular basada en competencias y que aún se encuentra en estudio.

c) Tendencia a la homogeneización: que olvida la diversidad social y regional y sobre todo las diferencias personales. Aunque paradójicamente

también se da el extremo contrario de la dispersión curricular, sobre todo en educación superior, según parece se requiere todavía trabajar mucho más para llegar al equilibrio de propuestas curriculares compartidas y diversificadas. Para avanzar en la respuesta a estos dilemas, Costa (1997), en el prólogo de su obra: **Curriculum y Cognición** afirma:

Los muchos educadores en este campo creen en la utilidad de la estandarización como principio educativo educacional. “Lo que todos los ciudadanos deben saber” ya no será una preocupación importante. No es posible predecir con exactitud la base de conocimientos que necesitan los ciudadanos productivos en la era de la globalización de la información orientada a los servicios. Además, es imposible “cubrir” toda la información en el lapso de una vida. Pero indudablemente podemos estar seguros que todos los ciudadanos necesitan resolver problemas, pensar críticamente y seguir aprendiendo (Costa, 1997:83).

De acuerdo con Costa, a pesar de que en las reformas curriculares se cuida mucho de la coincidencia entre programas y materiales de estudio, los responsables de su operación, los profesores, continúan siendo los mismos con sus mismas actitudes y prácticas, pretendiendo cambiarlas con eventuales y superficiales cursos de capacitación. La poca atención brindada a los docentes, su selección, preparación o permanencia, sin modificar substancialmente las actitudes, habilidades y capacidades profesionales de los maestros, sin un ejercicio previo de análisis y reflexión, sin los necesarios mecanismos y estímulos que permitan al docente incorporarse al cambio, acarrear reformas curriculares conminadas a un aparente hacer, sin mayor trascendencia. Si el profesor, quien va a dar vida y poner en práctica el nuevo curriculum no lo comprende, no está convencido de él y no es tomado en cuenta en los procesos previos, el resultado es que no lo hace suyo, y la posibilidad de cambio resulta casi nula.

d) Reformas curriculares sin evaluación previa: otro problema grave son las reformas curriculares sin una evaluación previa, o un diagnóstico que lo justifique. A veces lo único que justifica una innovación es la noticia de que en otros países ha dado buen resultado como es el caso de los proyectos escolares en educación básica. En otros casos, como el regreso al diseño curricular por asignaturas de los dos pasados sexenios, representó un retroceso sin justificación académica, con el solo pretexto de que así lo pidieron los profesores, sin que esto se probara de ninguna manera.

En resumen, el curriculum no puede entenderse si no es en el contexto social en el que se crea y al que se destina, con base en una política

educativa determinada y con ciertas bases filosóficas y teóricas. Dicho de otra manera, el diseño curricular surge de un contexto social, se orienta de acuerdo a determinadas filosofías, políticas y teorías educativas y se manifiesta en programas y materiales de estudio, pero sobre todo en las estrategias metodológicas que cobran vida en un ambiente de aprendizaje mediado por la infraestructura tecnológica y las interacciones educativas. Esta definición de currículum demuestra cómo deben conjugarse los fundamentos e instrumentación del currículum. Dicha definición es graficada por Moreno (1999), en la Figura 1.

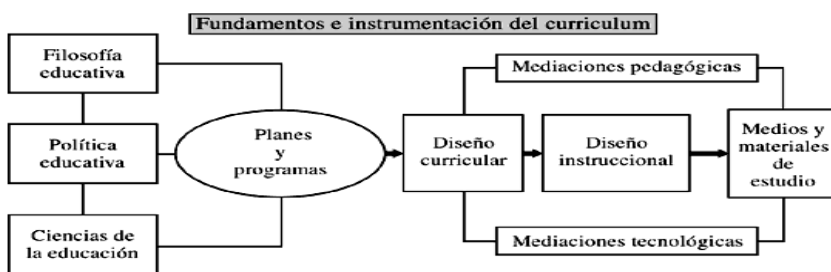


Figura 1. Fundamentos e instrumentación del currículum
(Tomada de Moreno, 1999, p. 89)

La figura 1, recoge los principales fundamentos que han de tomarse en cuenta en la planificación curricular, sin embargo, y retomando el primer cuestionamiento acerca de la incongruencia entre el currículum oficial y el vivido, se observa que esta incongruencia obedece a las múltiples definiciones y tipologías que como aportes han surgido, lideradas por autores abocados a esta materia. Es así como en orden cronológico, se creyó pertinente citar dichos aportes.

En su obra “Análisis del Currículum” Posner (1998), define los cinco currícula simultáneos de la siguiente manera:

1. Currículum Oficial: Descrito en forma documental, a través de planes y programas, materiales didácticos sugeridos, guías curriculares y los objetivos que el sistema educativo vigente aspire alcanzar mediante la aplicación de esos planes. Según Posner, la experiencia ha demostrado que el currículum oficial no es inflexible, ya que en la puesta en práctica de lo planificado intervienen diversos elementos humanos, materiales y circunstanciales que lo hacen dinámico, y por lo tanto, sujeto a modificaciones valederas.

2. Currículum Operacional: Currículum incorporado en las prácticas y pruebas de enseñanza reales; también denominado currículum pertinente (Arrieta y Meza: 2000), concebido como el resultado de la aplicabilidad y utilidad del currículum, cuando se pasa de la teoría (como estudiantes universitarios) a la práctica (en el desenvolvimiento como profesionales).

3. Currículum Oculto: Representado por las normas institucionales y valores no reconocidos abiertamente por profesores y funcionarios escolares; su profundidad e impacto a veces llegan a resultar mayores que los del currículum oficial.

4. Currículum Nulo: Tema de estudio no enseñado (Eisner, 1994), o que siendo parte del currículum no tienen aplicabilidad ni utilidad aparente, llegando a considerarse como materias y contenidos superfluos.

5. Extra Currículum: Son las experiencias planeadas, externas al currículum oficial, es de carácter voluntario y está vinculado con los intereses estudiantiles.

Estas cinco divisiones acerca del currículum, presentadas por Posner (1998) y discutidas por Arrieta y Meza (2000) representan un aporte teórico importante pero no existe una idea clara de lo que los estudiantes aprenderán, por ejemplo: objetivos de aprendizaje, que se supone que los profesores enseñarán, y en qué orden o secuencia deben enseñarse.

Siguiendo con los aportes de los autores abocados al tema curricular, citamos la definición de Alarcón y col (2003). Estos estudiosos afirman que el currículum se refiere al qué y al cómo de la enseñanza, al cómo se enseña y se aprende involucrando varias dimensiones: teorías, conceptos, habilidades, concepciones éticas, valores, actitudes, entre otras. Es el resultado de un proceso de selección y organización. El qué de la enseñanza se expresa de diversas maneras o a través de diferentes instrumentos y niveles curriculares: en el Marco Curricular (oficial), en Planes y Programas de Estudio, en los textos escolares, en las planificaciones de aula, en el material didáctico, en las evaluaciones.

Para Alarcón y col. (2003), el currículum escolar está compuesto tanto por aquello prescrito explícitamente (currículum explícito), como por lo no explícito en ningún plan o documento oficial, pero forma parte de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los y las estudiantes adquieren en su experiencia escolar (currículum implícito u oculto). Estos autores opinan que dentro del currículum de un determinado sistema educacional, se debe distinguir entre el currículum oficial, que corresponde a las definiciones oficiales o la norma escrita, y

el currículum implementado, aquel currículum que ocurre en la práctica educativa concreta.

En este mismo orden de ideas, Fernández (2004:69) establece que “el currículo es una disciplina del campo de la pedagogía y de la educación que se asocia a los aspectos vinculados con la formación que se realiza en medio de la práctica escolar”. La autora describe el currículo como un proyecto educacional flexible y adaptable a los cambios educativos de la postmodernidad y abarca no sólo los aprendizajes obtenidos en el currículo sistematizado por la escolaridad formal, sino también los aprendizajes que se adquieren en otros ámbitos del sistema educativo, los cuales ofrecen respuestas efectivas a los objetivos de carácter emergente, que son generados por las necesidades que no son cubiertas por el currículo escolar.

Esta sistematización a la que se refiere Alarcon y col. (2003), amerita una integración de saberes, de manera que sea posible ofrecer un servicio de calidad que realmente esté dirigido a la integralidad del hombre y no sólo a desarrollar el área cognoscitiva de los estudiantes. Es justamente este principio de integralidad curricular el que se aborda seguidamente.

4. FILOSOFÍA DE LA INTEGRALIDAD CURRICULAR

Desde el punto de vista filosófico y de acuerdo con los planteamientos de Peñaloza (2005:274), “el Currículo Integral no es unilineal, no se halla conformado por sólo conocimientos”. Para este autor, el propósito mismo de ofrecer, a través del currículo, satisfacción a la concepción de la verdadera educación, vale decir, una educación que realmente hominice, socialice y cultive a los educandos, determina que el Currículo Integral esté constituido por varias áreas: Conocimientos de Formación General, Conocimientos de Formación Profesional, Prácticas Profesionales, Actividades no Cognoscitivas, Investigación, y Orientación y Consejería.

Lo anterior se refiere al currículo integral el cual debe estar constituido por conocimientos, pero además por las prácticas profesionales que hagan auténtica en los educandos la real posesión de su carrera, y por actividades diversificadas que despierten la comprensión estética, la actitud religiosa, el sano desarrollo corpóreo, la vivencia de lo comunitario. El concepto de ‘currículo integral’ de Peñaloza es el de un currículo que no se queda en lo puramente cognoscitivo y que reúne lo intelectual y lo no intelectual para que sea auténticamente educativo. Es un currículo multilineal, con tantas áreas como sean necesarias para realizar los propósitos de la educación.

Para Peñaloza, podría aducirse que esto es muy complicado y que el currículo tradicional es más sencillo, y no coloca sobre la institución

educativa tantas exigencias. Ello es cierto. Pero aquí se plantea el dilema de fondo para toda institución que se precie de ser educativa: O proporciona únicamente conocimientos y entonces no educa y prepara seres mutilados y carece, por tanto, del derecho de llamarse 'educativa'. O adopta el Currículo Integral y realmente educa, otorgando a sus educandos una formación completa.

En términos más simples: O no educa, o educa. Por otro lado, quienes muestran reticencias frente al Currículo Integral no perciben que su implantación demanda una reconstrucción holística de los currículos. No se trata de tomar un currículo de corte tradicional, puramente cognoscitivo, y agregarle a como dé lugar las otras áreas curriculares. El resultado sería un deforme monstruo, para decir lo menos, un currículo frondosísimo, que ningún alumno podría soportar.

De ningún modo, pues, se pretende acumular más horas en el currículo, en perjuicio de los estudiantes. Lo que se quiere es llegar a un currículo actualizado, que realmente traduzca las necesidades de la educación, y que no agobie a los alumnos. Esto naturalmente obliga a revisar lo que hay ahora, lo puramente cognoscitivo, y a recortar el exceso de conocimientos que se ofrece a los jóvenes, so pretexto de que así han de 'saber más'. Lo que se propicia es un vuelco radical en materia curricular, que salve a las nuevas generaciones del estrecho marco intelectualista o cognoscitivo y que los salve también del marco enteramente tecnocrático.

En este sentido y ya en el contexto venezolano, el Consejo Nacional de Universidades (CNU, 1993:26), define la integralidad curricular como aquella "que concibe al sujeto del proceso de aprendizaje universitario como una persona con características, potencialidades y necesidades diversas y dinámicas". Es decir que se refleja en el currículo como la conjunción e interrelación de áreas que contribuyen a la formación integral del ser humano, entendido éste en su multidimensionalidad: biológica, psicológica, económica, política, ética y cultural. A través de la integralidad se propone establecer un equilibrio armónico entre la formación y capacitación para una profesión y el componente de formación socio-humanístico.

Sobre este particular, Castro (2001) opina que es importante tener en cuenta estos aspectos integrados al currículo de pregrado, resaltando así la obligación que tienen las universidades de no limitar la formación universitaria a la ciencia y tecnología especializada para el trabajo productivo, en desmedro de otros aspectos importantes y necesarios para la formación integral del individuo. Esta autora sostiene que la concepción de integralidad debe lograrse sin perjuicio de la formación profesional, lo

cual implica estructurar los currículos de acuerdo a las necesidades del estudiante tomando en cuenta su entorno, a fin de sincerar contenidos, y a su vez, profundizar en aquellos de máxima relevancia. La complejidad de este concepto implica la incorporación de planes y programas y el ensayo de múltiples opciones metodológicas.

Lo anterior remite a citar lo planteado por Bourdieu y Gros (1997), en los principios requeridos para poder dar entrada a un nuevo enfoque curricular. Entre los siete principios que estos autores recomiendan se encuentra:

La búsqueda de la coherencia deberá derivarse de una búsqueda de equilibrio y de la integración entre las diferentes especialidades y en consecuencia, entre las diferentes formas de excelencia. Será importante en particular, conciliar el universalismo inherente al pensamiento científico y al relativismo que enseñan las ciencias históricas, atentas a la pluralidad de los modos de vida y de las tradiciones culturales (Bourdieu y Gros, 1997: 89).

Al recomendar una mayor flexibilidad al currículum, la búsqueda de equilibrio entre lo universal y los diferentes modos de vida y su apertura, estos autores ponen las bases para la incorporación de ejes transversales en el currículum, para darle mayor significado y sentido, considerando, desde su diseño, la relación de los aprendizajes escolares con los aprendizajes necesarios para la vida. De allí la necesidad de describir con mayor detalle los conceptos y principios relacionados con esta transversalidad curricular, la cual se discute seguidamente.

5. TRANSVERSALIDAD EN EL CURRÍCULUM

Uno de los autores que trata el concepto de transversalidad es Moreno (1999), quien la entiende como el conjunto de características que distinguen a un modelo curricular cuyos contenidos y propósitos de aprendizaje van más allá de los espacios disciplinares y temáticos tradicionales, desarrollando nuevos espacios que en ocasiones cruzan el currículum en diferentes direcciones, en otras sirven de ejes a cuyo rededor giran los demás aprendizajes, o de manera imperceptible y más allá de límites disciplinares impregnan el plan de estudio de valores y actitudes que constituyen la esencia de la formación personal, tanto en lo individual como en lo social. Según este autor, lo transversal busca reconstruir la educación en un proceso integral de aprender que liga a la escuela con la vida y los valores y actitudes más adecuados para vivir mejor en convivencia con los demás. Esto es especialmente importante ahora que el impacto del desarrollo científico-tecnológico en las instituciones

educativas parece relegar la formación humanística, que le debiera dar sentido a toda formación profesional.

De lo anterior se infiere que, la transversalidad debe cruzar todas las dimensiones de la persona dándole integralidad y sentido, no un curriculum dividido en parcelas artificiales del conocimiento, sino hacia un conocimiento global, en el que se entienda que la separación en campos del conocimiento es sólo con propósitos de estudio, no con el propósito de un conocimiento fraccionado.

El hecho de introducir el enfoque transversal en el curriculum, de acuerdo con Moreno (1999), tal vez resulte factible en su diseño, pero no tanto en la práctica, ya que puede significar todo un vuelco en la cultura pedagógica tradicional; por lo tanto, las sugerencias que hace el mencionado autor para su implementación, no son más que posibles rumbos, experimentados por otros, dado que en educación los caminos y los destinos siempre serán inciertos, y los consejos, vagas orientaciones que permiten vislumbrar posibilidades, pero nunca certezas. Es por ello que Monclus (1999) opina:

Los temas transversales en primer lugar, se plantean como contenidos que hacen referencia a problemas y conflictos de gran trascendencia, que se producen en la actualidad y frente a los que es urgente la toma de posiciones personales y colectivas. (...) En segundo lugar, son contenidos relativos principalmente a valores y actitudes, a través de su programación y desarrollo, así como de su análisis y comprensión de la realidad, se pretende que los alumnos elaboren sus propios juicios ante los problemas y conflictos sociales, con capacidad para adoptar actitudes y comportamientos basados en valores que sean asumidos de forma racional y libre. ...En tercer lugar, son contenidos que han de desarrollarse dentro de las áreas curriculares. Y ello en una doble perspectiva, es decir acercándolas y contextualizándolas en ámbitos relacionados con la realidad y con los problemas del mundo actual, y dotándolas de un valor funcional o de aplicación inmediata respecto a la comprensión y a la posible transformación positiva de dichos problemas así como de la realidad misma.

Así como la sugerencia de Monclus (1999) se pueden mencionar muchas más para la incorporación en el curriculum de actitudes y valores, pero como no se trata de ser exhaustivos, entre los criterios más comunes, se destacan los siguientes:

- ✓ Establecer cursos especiales sobre valores.
- ✓ Incluir los valores como temas que forman parte de un curso o asignatura.
- ✓ Incorporando los contenidos actitudinales y valorales en los diferentes espacios curriculares o,

✓ Más que incorporarlos al currículum formal, asumirlos en la vida escolar cotidiana, con un enfoque transdisciplinar.

Esta última opción parece la más acertada, sin que esto signifique rechazar de entrada las otras opciones. A este respecto resultan muy apropiadas las palabras de Reyzabal y Sanz (1999:105):

Si no se comprende la verdadera esencia de los ejes transversales y se los aborda simplemente como nuevos contenidos o temas añadidos a los ya existentes, únicamente implicarán una sobrecarga de los programas y dificultarán la tarea del docente sin que ello reporte ningún beneficio al alumnado, puesto que sólo supondrá una nueva temática con viejos procedimientos, eliminando así todo el valor innovador que pueda tener esta rica y compleja propuesta.

Sobre este particular, Moreno (1999) establece que para que la transversalidad cumpla sus objetivos, todo el currículo ha de tender a la plasmación de dicha aspiración educativa, lo cual será posible únicamente si se integran los aspectos parciales en un plan de trabajo global propio del centro en su conjunto. Es decir, los ejes diferenciados se enriquecen cuando se abordan con un planteamiento integrador, que no excluye las peculiaridades de cada uno de ellos. Retomando a Monclus (1999), habría que preguntarnos:

- ✓ ¿de qué forma podemos trabajar/utilizar las transversales?,
- ✓ ¿qué significa esa consideración desde el proyecto curricular?

Para contestar a las interrogantes de Monclus, se deben considerar las diversas acepciones del concepto de transversalidad aludidas en los párrafos precedentes y lo que este concepto implica desde el punto de vista etimológico. Desde este último punto, por su carácter operativo; “lo que se extiende atravesado de un lado a otro” y “engazar”, “enhebrar”, “filtrarse”. De forma que se obtienen dos significados: el de cruzar y el de enhebrar. Estas dos posibilidades de abordar la transversalidad dan lugar, en el primer caso, a la constitución de líneas que cruzan todas las disciplinas. La segunda acepción tiene lugar cuando se erigen en elemento vertebrador del aprendizaje y aglutinan a su alrededor las diferentes materias, pues su carácter globalizador les permite enhebrar o engazar los diversos contenidos curriculares.

Cabe considerar una tercera posibilidad que no es más que una estrategia intermedia: los espacios de transversalidad. Consisten en un punto de encuentro entre los dos enfoques anteriores, coexistiendo ambas posibilidades: una organización vertical, disciplinar, pero “impregnada”

de transversalidad, en la que, además existen momentos de aprendizaje interdisciplinario para el desarrollo de ciertos temas, que son presentados como proyectos o unidades didácticas de problemas socioambientales que hay que investigar (Moreno, 1999).

6. RESULTADOS DEL ESTUDIO DOCUMENTAL

Al comparar las diferentes acepciones que ha recibido el currículum escolar a lo largo de los años, los resultados arrojan posiciones totalmente divergentes, lo cual encuentra explicación dada las posiciones asumidas por los diferentes autores citados quienes trataron de ajustar la situación educativa de acuerdo con el contexto histórico y social reinante en cada una de sus épocas. De allí que el currículum deba concebirse como un proyecto educacional flexible y adaptable.

En cuanto a la implementación de la transversalidad curricular, los resultados apuntan hacia posiciones encontradas. De las interpretaciones del discurso emitido por autores como Peñaloza (1999), Fernández y Velasco (2003) y Moreno (1999) se puede extraer su perspectiva en cuanto a lo difícil que resulta esta implementación. El primero, aduce que es muy complicada ya que el currículo tradicional es más sencillo, y no coloca sobre la institución educativa tantas exigencias; los segundos, afirman que tal vez resulte factible en su diseño, pero no tanto en la práctica, ya que puede significar todo un vuelco en la cultura pedagógica tradicional; finalmente, el tercer autor opina que no es una tarea fácil ni teórica ni metodológicamente, y menos actitudinalmente.

Contraria a esta perspectiva, se encuentran los planteamientos hechos por Alarcón y col. (2003), Posner (1998) y Arrieta y Meza (2000) quienes perciben que, estos principios epistemológicos de la transversalidad se hallan ya inmersos en el currículum escolar porque el mismo está compuesto, tanto por aquello prescrito explícitamente (currículum explícito), como por lo que no está explícito en ningún plan o documento oficial, pero que forma parte de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los y las estudiantes adquieren en su experiencia escolar (currículum implícito u oculto).

7. CONSIDERACIONES FINALES

Las incongruencias reportadas en los resultados documentales, permite concluir que la diferencia entre las posiciones mencionadas responde a distintas fundamentaciones o modelos conceptuales que sobre las distintas

acepciones del currículo poseen los autores citados. Los primeros se encuentran arraigados a la definición del currículum oficial, en cambio los segundos sustentan su apreciación en el currículum explícito e implícito.

En este contraste de ideas, es necesario recalcar que cualquiera que sea la posición adoptada, se debe tener muy claro que los principios de la transversalidad curricular y los temas transversales suponen unos valores que no sólo entrarían en conflicto con estas posturas divergentes, sino que pueden entrar en conflicto con los propios valores del profesorado y, desde luego, con la propia estructura organizativa de la institución.

Asimismo, vale acotar que la transversalidad en el currículum no representa un adorno moral para una sociedad que pretende ser humanista. Por el contrario, se valora el desarrollo de las áreas relacionadas con la adquisición, producción y difusión de un conocimiento significativo. Bajo estas perspectivas transversales, el currículum universitario debe asumirse como un proyecto educacional flexible y adaptable a los cambios educativos de la postmodernidad que abarque no sólo los aprendizajes obtenidos en el currículo sistematizado por la escolaridad formal, sino también los aprendizajes que se adquieren en otros ámbitos del sistema educativo, los cuales ofrecen respuestas efectivas a los objetivos de carácter emergente, generados por las necesidades no cubiertas por el currículo escolar.

Referencias documentales

- ALARCÓN, Claudia, CARBONELL, Valeska., HOTT, Denise, MAGENDZO, Abraham. y MARFÁN, Julia. 2003. **¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el aula?** Editorial del Ministerio de Educación de Chile. Chile.
- ARRIETA, Beatriz y MEZA, Rafael. 2000. El currículo pertinente del pensum de Idiomas Modernos para el ejercicio profesional del egresado. En **Laurus** Revista de Educación. Vicerrectorado de Docencia. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (No. 10). Año 6, p.72-82. Caracas (Venezuela).
- BORDIEU, Pierre y GROS, Françoise. 1997. "Principios para una reflexión sobre la enseñanza". En **Revista de Educación**. N° 292, pp.417-425. Biblioteca ISSUE. España.
- CASTRO, Marlene. 2001. "Relevancia de las asignaturas, objetivos, contenidos y fuentes de consulta en el diseño de Programas Directores de Inglés Instrumental. Caso: Ingeniería Química de LUZ". Parte I. **Revista OMNIA**. Año 7, Nos 1 y 2 p 42-53. Editorial Astrodata. Maracaibo, Venezuela.
- Consejo Nacional de Universidades (CNU). 1993. Reunión Nacional sobre Currículo en las Universidades Venezolanas. Núcleo de Vicerrectores Académicos. Mérida (Venezuela).

- COSTA, Arthur. 1997. *Envisioning Process as Content. Toward a Renaissance Curriculum*. Center for Organizational Learning. Massachusetts Institute of Technology. Canadá.
- EISNER, Elliot. 1994. **The educational imagination**. Second Edition. New York. MacMillan. U.S.A.
- FERNÁNDEZ, Alejandra. 2004. *Universidad y Currículo en Venezuela. Hacia el Tercer Milenio*. Vicerrectorado Académico. Comisión de Estudios de Postgrado Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- FERNÁNDEZ, José y VELASCO, Nerva. 2003. “La transversalidad curricular en el contexto universitario: una estrategia de actuación docente”. En **Revista Complutense de Educación**. Vol. 14, N° 2, 2003, págs. 379-392. Sevilla, (España).
- HERNÁNDEZ, Roberto. FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Pilar .2006. **Metodología de la Investigación**. Mc Graw-Hill Interamericana Editores. Tercera Edición (México).
- MONCLUS, Antonio. 1999. **Educación para la paz**. GRAO. Madrid (España).
- MORENO, Manuel. 1999. **El ser social como esencia del currículum**. Universidad de Guanajuato. Guanajuato (México).
- MORENO, Juan. 2000. “La dignidad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística”. Alianza Editorial, Madrid (España).
- MORENO- CASTAÑEDA, Manuel. 2001. Valores Transversales en el Currículum. En *Revista: Educación y Cultura*. Vol. 15, págs.17-24. Guadalajara (México).
- PEÑALOZA, Walter. 1995. **El Currículolo Integral**. Primera Edición. Vice Rectorado Académico Universidad del Zulia. Maracaibo (Venezuela).
- PEÑALOZA, Walter .2005. **El Currículo Integral** Tercera Edición. Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación de la UNMSM Serie: *Textos para la Maestría en Educación*. Maracaibo (Venezuela).
- POSNER, George. 1998. **Análisis de currículum**. Segunda Edición. McGraw-Hill Interamericana, S.A. Santa Fe de Bogotá (Colombia).
- REYZABEL, María y SANZ, Ana. 1999. **Los ejes transversales: aprendizaje para la vida**. Escuela Española. Madrid (España).