

El currículum escolar y los objetivos transversales

Abraham Magendzo K.*

* Investigador PIIIE; Coordinador Objetivos Transversales MINEDUC.

El artículo aborda los Objetivos Transversales desde el curriculum implícito y explícito de la escuela. Se hace ver que éstos objetivos de manera preferencial han requerido de una amplia discusión pública y de una negociación en el consenso.

Por sobre todo, el artículo intenta ligar las diferentes modalidades de aproximarse a los Objetivos Transversales (contenidos, habilidades o temas) a las distintas concepciones curriculares (académica, tecnológica, reconstructivista social).

The article approaches the transversal objectives from the implicit and explicit curricula of schools. It shows that these objectives, in a preferential way, have required a vast public discussion and a negotiation in consensus.

Above all, the article tries to connect different ways of approaching Transversal Objectives, (contents, abilities or topics) to the different curricular conceptions (academic, technologic, social reconstruction).

Presentación

La Reforma Educacional en Chile ha considerado a los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) como parte integral de las Políticas Públicas en Educación y como elemento constitutivo del Marco Curricular de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OFCMO). En este sentido, los OFT son un componente central del proceso de modernidad y de modernización de la educación que el país se ha propuesto a partir de la transición democrática. (Lemaitre, 1997; Cox, 1997).

Desde ya debemos señalar que concebimos la elaboración de curriculum como un proceso de negociación de saberes e intenciones entre distintos actores sociales. Este proceso de negociación se ha hecho más evidente respecto a los OFCMO y de manera preferente en relación a los Objetivos Transversales. En torno a éstos se han congregado educadores, padres de familia, miembros de la comunidad, de las iglesias, corrientes de opinión política, empresarios, estudiantes, gremios de profesores, etc.

Cada uno ha aportado y compartido sus experiencias, visión de mundo y de la educación, su escala de valores y concepción educacional. Por cierto, que este proceso ha enriquecido considerablemente al Marco Curricular; sin embargo, esto no significa –como es obvio– que la negociación haya estado exenta de tensiones, de intereses y posiciones encontradas y de contradicciones. Quizás, ésta ha sido una de las razones que explican el porqué de que el Marco Curricular haya demorado más de cuatro años en su elaboración.

En otras palabras, los Objetivos Fundamentales Transversales – como parte constitutiva del Marco Curricular– han sido el resultado de múltiples y profundas conversaciones y disputas –en el diálogo, la divergencia y el consenso– sobre sistemas valóricos y curriculares. No siempre en nuestro medio educativo se habían sometido a la discusión pública asuntos tan trascendentes, con el nivel de seriedad con el que se han abordado los Objetivos Fundamentales Transversales (Magendzo, Donoso, Rodas 1997).

Una distinción importante que se ha hecho respecto a los Objetivos Fundamentales Transversales es que éstos pueden ser operacionalizados tanto a través del currículum implícito de la escuela, es decir aquel que se liga a la cultura escolar y que tiene referentes con el currículum oculto; como con el currículum manifiesto de las diferentes disciplinas de estudio.

Esta distinción aparece importante realizarla, dado que por su naturaleza misma los Objetivos Transversales requieren, necesariamente, el concurso de la totalidad del currículum. Es muy fácil invalidar, consciente o inconscientemente, desde la cultura escolar algunos objetivos que se intencionan desde el currículum manifiesto. Piénsese, por ejemplo, como un clima escolar autoritario entra en expresa contradicción con objetivos transversales como el desarrollo de la autonomía y la convivencia democrática.

En este trabajo deseamos, por sobre todo, mostrar cómo los Objetivos Transversales encuentran expresión tanto en el currículum implícito como explícito de la escuela.

Los Objetivos Transversales y el Currículum Implícito

Los Objetivos Transversales son una de las tantas fuentes impulsoras e inspiradoras de la reflexión y el debate interno de la institución educativa, otorgándole orientación y coherencia conceptual, pedagógica y valórica al Proyecto Educativo Institucional (PEI). Constituyen criterios operacionales de la planificación, el análisis y la evaluación del Proyecto. De esta forma, los Objetivos Fundamentales Transversales son un factor importante en la orientación de las modalidades de interacción social tanto internas como externas al establecimiento, los sistemas de gestión y retroalimentación, y la cultura escolar.

Los Objetivos Transversales tienen referentes en la organización, en la gestión y en las instancias de participación que la escuela promueve. Muchos mensajes cognitivos, actitudinales y valóricos que forman a los estudiantes son entregados de manera consciente o inconsciente desde la cultura escolar, el clima organizacional y las relaciones humanas que imperan en las escuelas.

Una escuela rígida, que desarrolla esquemas de control en la vida intelectual y social, fundada en la jerarquización, la disciplina rígida y la predictibilidad está entregando a los estudiantes mensajes muy distintos a una que se organiza en torno a espacios sociales y prácticas flexibles.

En efecto, una escuela flexible, entre otras cosas, distribuye el poder, se contacta y funda redes de personas, tanto al interior de la escuela como fuera de ésta, que le aporten las capacidades necesarias para llevar a buen fin el proyecto educativo. Una escuela organizada de esta manera promueve el trabajo en equipo, tiene una sensibilidad atenta a las situaciones de ruptura y las aprovecha como posibilidades de crecimiento. Los estudiantes inmersos en este clima organizacional desarrollan, desde la vida cotidiana y cultural de la escuela, una serie de actitudes y valores que son de la intención de los Objetivos Transversales, en los ámbitos intelectual, ético, social y personal.

De igual forma, el sistema de disciplina escolar que la escuela promueve marca una diferencia sustantiva para el desarrollo de los Objetivos Fundamentales Transversales. Es evidente la distinción entre una escuela cuya disciplina sirve para el ejercicio de la libertad responsable y la capacidad de autogobierno, con plena participación de las alumnas y alumnos en la definición de normas de convivencia, y de su protagonismo en la vida escolar, y una escuela cuya disciplina es autoritaria. Esta última no es, por cierto, un espacio adecuado para desarrollar, por ejemplo, la autoestima, la autonomía, la responsabilidad consciente, el ejercicio de derechos, todos, Objetivos Transversales muy importantes.

El currículum implícito está ligado también con el ejemplo cotidiano ofrecido por los profesores, directivos, administradores del establecimiento y los propios estudiantes. La práctica docente diaria es portadora de una serie de mensajes actitudinales y valóricos. En particular, la práctica docente puede promover el fortalecimiento de la identidad y capacidad propositiva y crítica de alumnas y alumnos, generando situaciones de comunicación y crecimiento intelectual y moral que les permitan enriquecer sus proyectos de vida en lo vocacional, laboral, social, familiar y personal (Magendzo, Donoso, Rodas, ob. cit.).

Los Objetivos Transversales y el Currículum Explícito

Los Objetivos Transversales se vinculan estrechamente con el currículum explícito, es decir, con el currículum que conforman los planes y programas de estudio en sus diversas disciplinas o asignaturas. Esta relación se puede establecer, como es en el caso argentino, a través de contenidos transversales (Ministerio de Educación, República Argentina 1997) o poniendo énfasis en ciertas habilidades o competencias transversales, como en el currículum francés; o una serie de temas transversales, como es el caso inglés y español. (Webb, 1996; Reyزابál y Sanz, 1995; Jus, 1996; Tuvilla, 1996). Es interesante señalar que estas diferencias no son fortuitas, sino que responden, a mi parecer, a formas distintas de conceptualizar el currículum (Schiro, 1978).

Concepción académica

En una concepción académica del currículum se prefieren los contenidos transversales. Esta concepción pone énfasis en los contenidos disciplinarios, y parte del supuesto que educarse en las disciplinas es educarse para la vida. Transmitir la cultura es indispensable para preservar la “civilización”. La adquisición de conocimientos tiene como propósito desarrollar al hombre/mujer culto, para de esta forma asegurar la formación de un sujeto pleno y democrático capaz de participar ciudadana y moralmente en la sociedad. Los diseñadores de currículum que trabajan en esta concepción, estiman que el contenido curricular se encuentra, de preferencia, en el saber acumulado por la academia. El currículum selecciona este saber y lo expresa en las asignaturas de estudio que componen el plan de estudios. El estudiante crece como persona individual y social en la medida que se apropie y le proporcione significado al contenido disciplinario.

En esta concepción, por consiguiente, la transversalidad se vincula directa y estrechamente con los contenidos disciplinarios. Un contenido adquiere la calidad de transversal cuando su enseñanza es de responsabilidad compartida de varias asignaturas. Así, por ejemplo, enseñar la lengua materna es un contenido transversal, ya que para su

aprendizaje se requiere del concurso de casi la totalidad de las asignaturas que conforman el currículum. De la misma manera, son contenidos transversales: la salud, la seguridad, el consumo, el medio ambiente, la democracia en acción, la familia, la nutrición, etc. Éstos y otros contenidos transversales enriquecen su significado a través de miradas multidisciplinarias que se hacen desde los contenidos de las distintas disciplinas que conforman el currículum.

Un contenido es transversal, también, cuando es generador de una red de conceptos subyacentes que transfieren a otros contenidos. Así, por ejemplo son contenidos generadores el de energía, funciones, vida, tiempo, espacio, reproducción, entre otros.

En el ámbito actitudinal existen una serie de contenidos valóricos que son, por definición, contenidos transversales y que requieren –para una mayor comprensión– que tengan presencia en diversos contenidos disciplinarios, con el fin de que contribuyan a la formación del estudiante para enfrentar la vida ciudadana, familiar, laboral, ética, etc. Contenidos valóricos como la libertad, la verdad, la justicia, la belleza, el bien común y el espíritu de servicio, el respeto por el otro, la generosidad, la solidaridad, la igualdad, la diversidad, el amor y la amistad, son transversales ya que su comprensión y aplicabilidad requieren perspectivas y miradas múltiples. Así por ejemplo, el valor de la libertad, puede ser comprendido mucho mejor cuando se lo ubica, además del contenido de la asignatura de filosofía, en el de las ciencias, la historia, la religión, la educación física, las artes. Cada una de estas miradas le entrega una dimensión complementaria que hace al valor de la libertad más inteligible al estudiante.

Concepción tecnológica

En una concepción tecnológica de elaborar currículum, los objetivos transversales se vinculan, preferentemente, con el desarrollo de competencias y habilidades transversales que preparan al estudiante para la eficiencia social y para enfrentar la vida en sus múltiples dimensiones ciudadanas: familiares, laborales, profesionales, sociales, etc.

En esta concepción curricular al ser humano se lo define como un “un actor en sociedad, un haz de actividades, es un hacedor”. El objetivo de la educación es doble: perpetuar el funcionamiento de la sociedad y conducir al individuo a una vida adulta significativa. Educado es aquel que actúa adecuadamente en la sociedad democrática. El supuesto básico es que la evolución y el progreso de la cultura se producen en la medida que se prepara a las personas para actuar de la manera más efectiva y eficiente. En este sentido, la capacitación del estudiante para participar en la sociedad se realiza, al igual que con otras conductas, mediante un proceso de “afinamiento paulatino” (shaping) de los comportamientos. Hay subyacente, como se puede apreciar, un estilo ingenieril para la conformación del sujeto. En esta concepción, el criterio para valorar el currículum está ligado con la eficiencia de fines y medios. Los fines deben ser claramente especificados y son eficientes, es decir, valiosos, en la medida que reflejan las necesidades de la sociedad. Los medios son juzgados también en función de su eficiencia, en términos de costos óptimos en tiempo, dinero y recursos para alcanzar los fines.

Los Objetivos Transversales se vinculan con competencias o habilidades intelectuales, actitudinales y procedimentales, se trata que éstas infundan los contenidos disciplinarios, de suerte que se integren plenamente a éstos. El propósito no es desarrollarlos a través de actividades independientes del contenido disciplinario.

Las habilidades intelectuales transversales hacen referencia, por ejemplo, a la capacidad de abstraer; de experimentar y aprender a aprender; de resolver problemas, de manejar incertidumbres, de investigar; de clasificar; de secuenciar; de manejar la informática, de pensar críticamente.

Estas habilidades se alcanzan a través de los diversos contenidos temáticos de las distintas asignaturas que conforman el currículum. No hay una clase o una actividad especial llamada “pensamiento crítico” o de “resolución de problemas”.

Hay que hacer notar que tampoco se trata, en el caso de la capacidad de pensar críticamente, que el profesor haga sólo preguntas referidas al “qué”, “cómo”, “por qué”, “en qué circunstancias”, “qué

pasaría sí...". Es cierto que este tipo de preguntas, que son de nivel superior, inducen a que los alumnos respondan de manera "inteligente" y "meditativa", y son un avance significativo frente al aprendizaje memorístico. Sin embargo, todavía están vinculadas más bien al aprendizaje del producto (contenido) que al aprendizaje del proceso (el pensamiento del estudiante). Para lograr este último aprendizaje se requiere desafiar al alumno para que explique cómo piensa y cómo arribó a la respuesta, que tome distancia de lo que está pensando. De igual manera en la habilidad de resolver problemas el estudiante debe ser capaz de responder por qué en una determinada situación hay un problema, cuál es realmente el problema, cuáles son las posibles soluciones al problema, cuáles son las consecuencias de adoptar una u otra solución. Por lo tanto, para enseñar a resolver problemas, desde la perspectiva de la transversalidad, no es suficiente, resolver mecánicamente un problema.

La situación es muy semejante a la anterior cuando se hace referencia al ámbito del desarrollo de competencias o habilidades actitudinales, como son, por ejemplo, la capacidad de reconocer, significar y valorar reglas de acuerdo a su edad; ser capaz de empatizar con el sufrimiento ajeno; asumir responsabilidades, respetar los sentimientos ajenos; respetar las normas del grupo, reconocer y valorar las especificidades de los seres humanos tanto biológicas y psicológicas como funcionales; reconocer y respetar las diferencias de opinión; ser capaz de identificar prejuicios y estereotipos. Estas habilidades son posibles de desarrollar y encontrar una expresión muy concreta en la práctica docente en el aula cuando están estrechamente relacionadas con los contenidos disciplinarios. Además, los estudiantes deben necesariamente cuestionar los supuestos que se están manejando, preguntarse por las razones que sustentan la información que están recibiendo, clarificar e indagar en la información y, por sobre todo, aplicar las habilidades en situaciones concretas y reales.

Lo que se está sosteniendo es igualmente válido respecto a los Objetivos Transversales referidos al dominio de las competencias procedimentales o de las acciones, como son por ejemplo, la capacidad de actuar con autonomía, de autorregularse, de manejar, dirigir,

ordenar, secuenciar y controlar sus conductas; de reflexionar en las consecuencias de las conductas personales y ajenas, la capacidad de tomar decisiones. En este último caso, hay una serie de sub habilidades que los estudiantes aprenden a través de diversos contenidos curriculares. Enfrentados a situaciones y contenidos curriculares distintos, aprenden a definir las opciones, a explicar qué pasa si se toma una u otra opción, a explicitar las razones de optar por una u otra alternativa.

Concepción reconstruccionista

En una concepción reconstruccionista del currículum, la transversalidad está ligada a los temas transversales. Estos temas hacen referencia a los problemas y conflictos, de gran trascendencia, que se producen en la época actual y frente a los que resulta urgente una toma de posiciones personal y colectiva. Su presencia en el ámbito escolar nace de las demandas concretas de diferentes grupos o movimientos sociales.

La concepción reconstruccionista social, como la definió Michael Schiro (1978), plantea la necesidad de hacer del currículum una instancia para reconstruir la sociedad, para actuar sobre ella de suerte que se contribuya decidida e intencionalmente a la solución de los múltiples problemas que la afectan. Los elaboradores de currículum en esta modalidad, parten de la premisa de que la sociedad confronta una serie de problemas, como son la pobreza, el sexismo, la polución, el abuso infantil, la corrupción, la explosión demográfica, la congestión vial, las guerras, la discriminación, etc.

El currículum tiene una gran responsabilidad en preparar y formar a los estudiantes para que se sumen masiva y activamente a la resolución de los problemas antes señalados. El supuesto básico es que en la medida que se detectan los problemas y se los comprende, se puede elaborar una visión utópica o esperanzadora de una sociedad mejor. Una buena educación, en esta perspectiva, es aquella que propende a formar personas capaces de contribuir a la realización o consumación de esta visión de sociedad, a la transformación de la

sociedad, a la búsqueda colectiva de un proyecto de sociedad mejor. De aquí que la conformación de un trabajo educativo en equipo, basado en el diálogo y en la búsqueda del consenso, es determinante.

Desde esta perspectiva, entonces, la relación entre la concepción reconstruccionista y los temas transversales es estrecha. En la experiencia inglesa se incluyen como temas transversales: la educación para la ciudadanía, la educación ambiental, la educación para la salud, la comprensión económica e industrial, etc. El currículum español ofrece la siguiente lista de temas transversales: educación moral y cívica, educación ambiental, educación para la paz, educación del consumidor, educación vial, educación para la igualdad de oportunidades entre las personas de ambos sexos, educación sexual, educación para la salud.

Las formas de incorporar los temas transversales en el currículum son diversas. En un caso, las distintas disciplinas se hacen responsable de alguno de los temas, en especial de aquellos que son más pertinentes. Así por ejemplo, el tema de la educación para la salud se incorpora en ciencias naturales y sociales; el de la comprensión económica e industrial en ciencias, tecnología y ciencias sociales; educación ciudadana, en religión y educación cívica. Otra modalidad es destinar tiempos curriculares especiales –jornadas o semanas– para dedicarlas a abordar con intensidad alguno de los temas transversales, haciendo participar a las disciplinas de estudio que tienen mayor afinidad con el tema. El desarrollo de Proyectos Multidisciplinarios es otra de las formas de tratar en el currículum, los temas transversales.

Dominios de Objetivos Transversales

En la experiencia chilena los Objetivos Fundamentales Transversales se han agrupado, para efectos didácticos, en cuatro dominios diferentes pero complementarios: a) objetivos vinculados con el crecimiento y la autoafirmación personal, b) con el desarrollo del pensamiento creativo y crítico; c) con la formación ético-valórica, y d) objetivos ligados con la persona y su entorno.

El crecimiento y la autoafirmación personal, se plantean como objetivos del conjunto de la experiencia formativa que la educación debe ofrecer a sus estudiantes: estimular los rasgos y cualidades que conformen y afirmen su identidad personal, el sentido de pertenecer y participar en grupos de diversa índole y su disposición al servicio a otros en la comunidad; favorecer el autoconocimiento, el desarrollo de la propia afectividad y el equilibrio emocional; profundizar en el sentido y valor del amor y de la amistad; desarrollar y reforzar la capacidad de formular proyectos de vida familiares, sociales, laborales, educacionales, que les ayuden a valerse por sí mismos y a estimular su interés por una educación permanente.

En relación con la persona y su entorno los objetivos se refieren al mejoramiento de la interacción personal, familiar, laboral, social y cívica, contextos en los que deben regir valores de respeto mutuo, ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática.

En el plano de la formación ética se busca que los estudiantes afiancen su capacidad y voluntad para autorregular su conducta y autonomía en función de una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el bien común, el espíritu de servicio y el respeto por el otro.

Respecto al desarrollo del pensamiento se busca que los alumnos y las alumnas desarrollen y profundicen las habilidades intelectuales de orden superior ligadas con la generación, clarificación y evaluación de ideas; progresen en su habilidad de experimentar y aprender a aprender; adquieran mayor destreza en la capacidad de predecir los resultados de las propias acciones en la solución de problemas y comprueben los resultados de estas acciones.

Bibliografía

- Cox, Cristián** (1997). La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación, Ministerio de Educación Mece.
- Lemaitre, María José** (1997). Políticas de Mejoramiento de la Educación 1990-1997. Orientaciones Generales y Cambios en el Sistema, Ministerio de Educación Mece.
- Magendzo, A.; Donoso, P.; Rodas, M. I.** (1997). Los Objetivos Fundamentales Transversales Editorial Librería Universitaria.
- Ministerio de Educación.** República Argentina, Seminario Internacional: Educación y calidad de vida. Contenidos Transversales y Servicio a la Comunidad en EGB y Polimodal, Bs. Aires.
- Ministerio de Educación Chile:** Decreto 40.
- Reyzabál, María; Sanz, Victoria, Ana Isabel** (1996). Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida; Editorial Escuela española, Madrid.
- Jus, Rafael Ramos** (1996). Temas Transversales. Hacia una Nueva Escuela Editorial Graó Barcelona.
- Schiro, Michael** (1978). Curriculum for better schools The great ideological debate, Educational Technology Publication.
- Tuvilla, José** (1996). Educación en Valores y temas transversales del currículum, Centro profesores, Almería. España.
- Webb, Rosemary** (1996). Cross Curricular. Primary Practice: Taking a Leadership Role; The Falmer Press London.