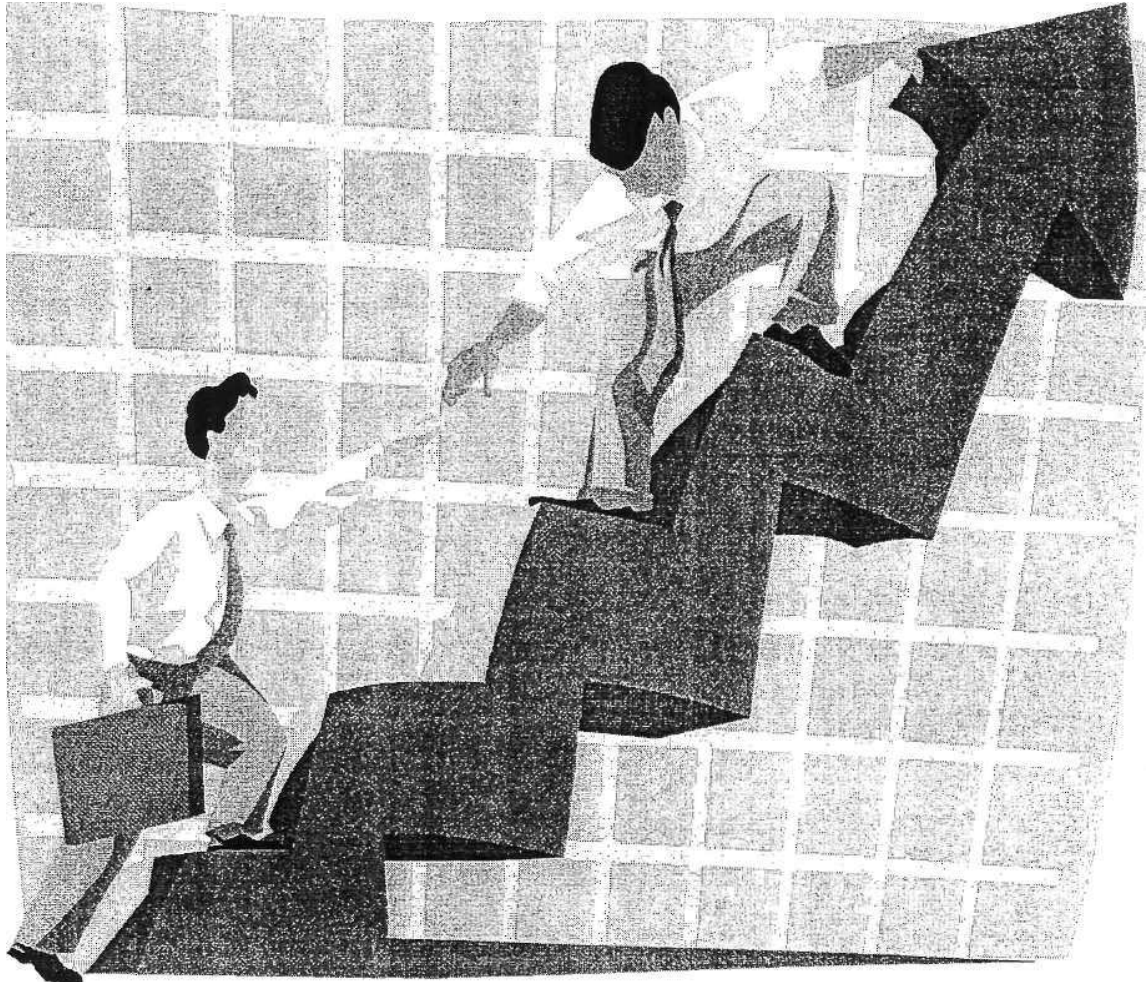


# LOS EJES TRANSVERSALES



**APRENDIZAJE PARA LA VIDA**

## ÍNDICE

### 1.- EDUCACIÓN SUPERIOR Y VALORES

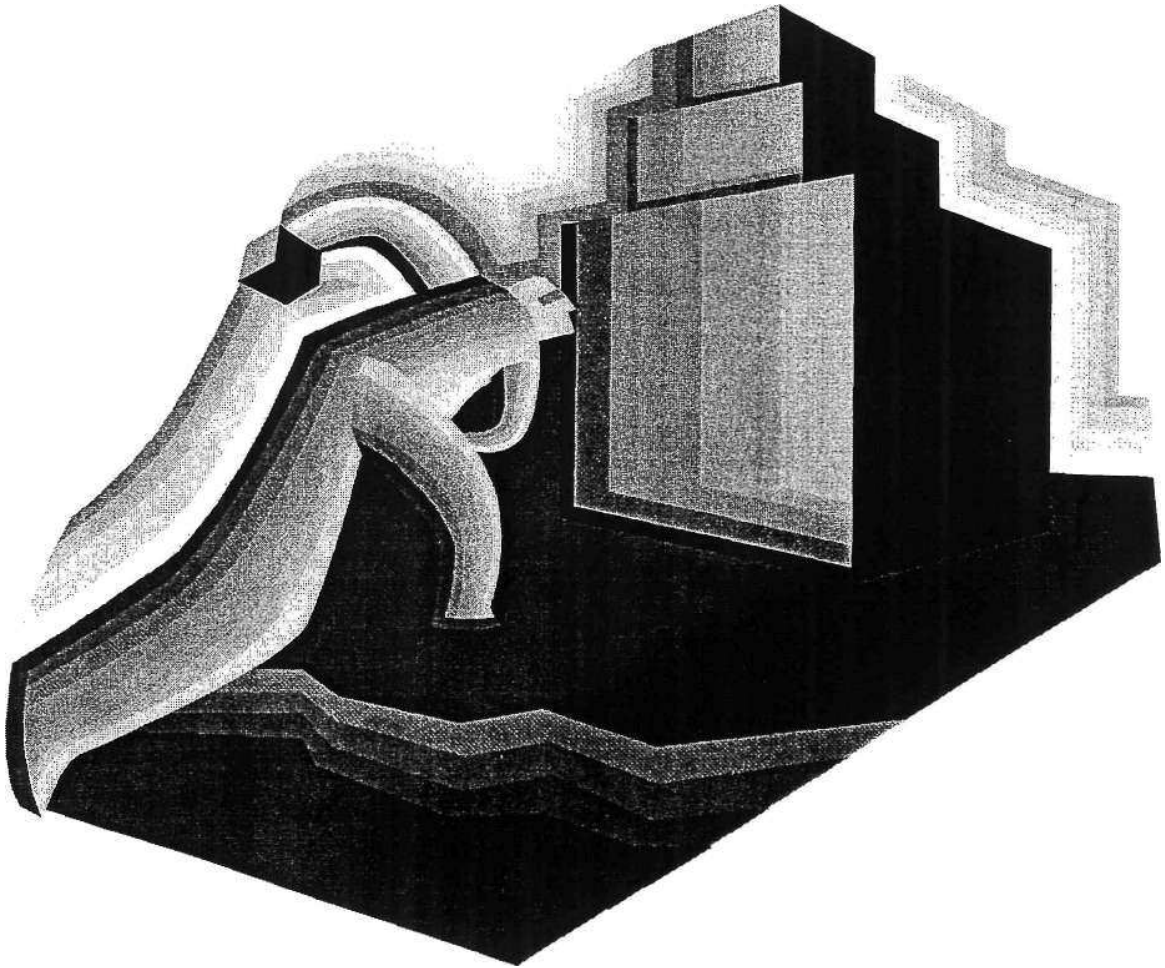
- 1.1 CRITERIOS DOCENTES PARA FORMAR EN VALORES.
- 1.2 EL COMPONENTE EDUCATIVO EN EL ROL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO.
- 1.3 LA FORMACIÓN DE VALORES DESDE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.
- 1.4 REFLEXIONES SOBRE UN NUEVO CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA QUE INTEGRE VALORES Y EQUIDAD EDUCATIVA.
- 1.5 LA PROFESIONALIDAD DEL DOCENTE UNIVERSITARIO DESDE UNA PERSPECTIVA HUMANISTA DE LA EDUCACIÓN.

### 2.- CURRÍCULUM Y TRANSVERSALIDAD

- 2.1 INTRODUCCIÓN
- 2.2 LA IMPLANTACIÓN DE LOS LLAMADOS CONTENIDOS TRANSVERSALES VIENE DADA POR LAS SIGUIENTES CIRCUNSTANCIAS.
- 2.3 LOS EJES Y TEMAS TRANSVERSALES PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES Y ACTITUDES HUMANAS Y CRISTIANAS.
- 2.4 LOS EJES TRANSVERSALES SEGÚN MARÍA VICTORIA REIZABAL.
- 2.5 LOS TEMAS TRANSVERSALES Y LAS ÁREAS CURRICULARES.
- 2.6 LA TRANSVERSALIDAD EN LA EDUCACIÓN MORAL: SUS IMPLICACIONES Y ALCANCE.
- 2.7 ETICA Y EDUCACIÓN EN VALORES SOBRE EL MEDIO AMBIENTE PARA EL SIGLO XXI
- 2.8 LA EDUCACIÓN DE VALORES EN EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO. UN ENFOQUE PSICOPEDAGÓGICO PARA SU ESTUDIO.
- 2.9 EL PROFESOR UNIVERSITARIO. ¿ UN FACILITADOR O UN ORIENTADOR EN LA EDUCACIÓN DE VALORES?
- 2.10 EDUCAR EN VALORES - EDUCACIÓN PARA EL OCIO Y EL CONSUMO.
- 2.11 EDUCAR EN VALORES - EDUCACIÓN PARA LA PAZ-
- 2.12 EDUCAR EN VALORES -LA POBREZA-

## EJERCICIO DE AUTOCOMPROBACION

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDIVAR  
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA  
CONTENIDOS DEL APRENDIZAJE



## 1. EDUCACIÓN SUPERIOR Y VALORES

## **CRITERIOS DOCENTES PARA FORMAR EN VALORES \***

### **I. INTRODUCCIÓN**

Si el criterio de evaluación y el proyecto de nuestras universidades radica en lo que lleguen a ser sus estudiantes, es claro que el profesorado está en el corazón de dichas instituciones. Su misión es buscar incansablemente la verdad y hacer de cada estudiante una persona completa y solidaria para tomar sobre sí la responsabilidad del mundo real. ¿Qué es lo que los profesores necesitan para realizar esta vocación esencial?

### **II. EL CONOCIMIENTO ¿PARA QUÉ?**

La investigación realizada por el profesorado, que "debe ser rigurosa en su racionalidad, firmemente enraizada en la fe y abierta al diálogo con todos los hombres de buena voluntad" ', no sólo ha de atenerse a los cánones de cada disciplina, sino adentrarse en lo más profundo de la realidad humana, para ayudar a hacer del mundo un lugar más habitable para los 6.000 millones que vivimos en él. Quiero dejar claro que todo el conocimiento que se adquiere en la universidad es valioso en sí mismo, pero es además un conocimiento que tiene que preguntarse a sí mismo, "en favor de quién y en favor de qué" está".

Normalmente solemos hablar de los profesores en plural, pero lo que está en juego es más que la suma de los compromisos y esfuerzos personales de muchos individuos: es un diálogo interdisciplinar sostenido de investigación y reflexión, un continuo poner en común los conocimientos de todos. Su intención es asimilar las experiencias y las intuiciones de las diferentes disciplinas en "una visión del conocimiento que, muy consciente de sus limitaciones, no se satisfaga con los fragmentos, sino que intente integrarlos dentro de una síntesis sabia y verdadera"" de la realidad de nuestro mundo. Desgraciadamente muchos profesores no se sienten todavía, académica, humana y, me atrevería a decir, espiritualmente, preparados para un intercambio de tal envergadura.

### **III. "CUANDO INVESTIGO Y ENSEÑO, ¿DÓNDE Y CON QUIÉN ESTÁ MI CORAZÓN?".**

En algunas disciplinas, como las ciencias del hombre, las ciencias sociales, el derecho, la economía o la medicina, las conexiones con "nuestro tiempo y lugar" pueden parecer más obvias. Sus profesores aplican su especialización en tales materias a temas de justicia e injusticia cuando investigan o enseñan sobre la

---

\* Parte del discurso ofrecido por el R. P. PETER-HANS KOLVENBACH, SJ , Prepósito General de la Compañía de Jesús en la conmemoración del 25° aniversario del Decreto 4 de la Congregación General 32 de la Compañía de Jesús, Universidad de Santa Clara California, 6 octubre 2000

asistencia médica, la asistencia legal, la política pública y las relaciones internacionales. Pero cada campo o rama del saber tiene valores que defender, tiene repercusiones éticas. Cada disciplina, más allá de su necesaria especialización, tiene que comprometerse de forma adecuada con la sociedad, con la vida humana, con el ambiente, teniendo siempre como preocupación moral de fondo cómo deberían ser los hombres para poder vivir juntos.

Todos los profesores, a pesar del cliché de torre de marfil, están en contacto con el mundo. Pero ningún punto de vista es neutro o prescinde de los valores. En nuestro caso de jesuitas, el punto de vista, por preferencia y por opción, es el de los pobres. Por eso el compromiso de nuestros profesores con la fe y la justicia conlleva un desplazamiento significativo del punto de vista y de los valores elegidos. Al adoptar la perspectiva de las víctimas de la injusticia, nuestros enseñantes buscan la verdad y comparten esa búsqueda y sus resultados con nuestros estudiantes. Una pregunta legítima para cada uno de los profesores, aunque no resulte académica, sería: "cuando investigo y enseño, ¿dónde y con quién está mi corazón?". Esperar que nuestros profesores hagan una opción tan explícita y hablen sobre ella, no es nada fácil y tiene sus riesgos. Pero estoy firmemente convencido de que esto es lo que los educadores jesuitas han proclamado públicamente, tanto en la Iglesia como en la sociedad, como el compromiso que nos identifica.

#### **IV. SER MAESTROS DE VIDA Y DE COMPROMISO MORAL**

En cada Provincia de la Compañía donde existen universidades nuestras, habría que dar prioridad a las relaciones de trabajo del profesorado con los proyectos del apostolado social jesuita -en temas como pobreza y exclusión, vivienda, SIDA, ecología y deuda del Tercer Mundo- y con el Servicio Jesuita de Refugiados (JRS), que ayuda a los refugiados y a los desplazados por la fuerza.

Del mismo modo que los estudiantes tienen necesidad del pobre para aprender, los profesores necesitan compartir con el apostolado social para investigar, enseñar y formar. Tales lazos no convierten a las universidades de la Compañía en sucursales de los ministerios sociales o en instancias de cambio social, como cierta retórica del pasado llevó a algunos a temer. Son, más bien, como una garantía verificable de la opción del profesorado y una ayuda real para, como se dice coloquialmente, "¡estar siempre en la brecha!".

Si los profesores adoptan perspectivas incompatibles con la justicia del Evangelio y consideran que la investigación, la docencia y el aprendizaje pueden ser separadas de la responsabilidad moral y de sus repercusiones sociales, están transmitiendo un mensaje a sus estudiantes: les están diciendo que pueden desarrollar sus profesiones y sus propios intereses sin referencia alguna a ningún "otro" fuera de ellos mismos.

Por el contrario, cuando los profesores optan por el diálogo interdisciplinar y por la investigación socialmente comprometida en colaboración con las plataformas del apostolado social, están ejemplificando y modelando un tipo de conocimiento que es servicio. Y eso es lo que aprenden los estudiantes imitándolos en cuanto "maestros de vida y de compromiso moral"<sup>iv</sup>, como dijo el Santo Padre.

---

<sup>i</sup> Ibid. n. 7.

<sup>11</sup> Cf. CG 34, D. 17, n. 6.

<sup>iii</sup> JUAN PABLO II *Le.*, n. 5.

<sup>iv</sup> JUAN PABLO II, Discurso a la Facultad de Medicina de la Universidad Católica, Roma, 28 junio 1984, n. 4.



Asociación Universitaria de Formación del Profesorado  
(AUFOP) I.S.S.N.

1575-0965 • D.L. VA-369-99

*Revista Electrónica Interuniversitaria de  
Formación del Profesorado, 2(1), 1999*

<http://www.iiva.es/aiifon/Tmhlica/reve1for/99-v2ri1.htm>

---

## El componente educativo en el rol del profesor universitario

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO

---

### RESUMEN

*El presente artículo trata de la necesidad del componente educativo en la enseñanza universitaria. En la primera parte, se habla acerca de quienes no ven esta necesidad. En la segunda parte, se argumenta que la inmadurez del sujeto humano requiere atención educativa en todas las fases de su existencia y que las funciones de la Universidad exigen aceptar medidas educativas incluidas en la propia impartición de los contenidos programáticos. La tercera parte del artículo añade un nuevo matiz: no es suficiente con proclamar que el profesor universitario ha de ser educador, sino que se requiere el uso de una metodología coherente con dicha afirmación para garantizar la consecución de un profesor universitario que enfoque su enseñanza con sentido educativo y no sólo instructivo.*

### PALABRAS CLAVE

*Rol del profesor, Enseñanza Superior, Calidad de la educación, Universidad, Metodología.*

---

Supongo que en más de una de las comunicaciones que se presenten a este IX Congreso sobre la formación del profesorado, o bien se citará textualmente el párrafo que a continuación citaré yo, o bien su idea estará latente en muchas de ellas. A pesar de todo y por si acaso, ahí va la cita.

"La segunda mitad de este siglo pasará a la historia de la educación como un período de gigantesca expansión y transformaciones cualitativas extraordinarias en la educación superior"(UNESCO, 1995).

Esta es una de las razones para la organización de este encuentro de profesores y personas interesadas en el tema. Parece evidente que la formación universitaria

cada vez se extiende más por los territorios de los países desarrollados y si no se consigue hacer lo mismo por otras zonas del mundo es porque no pueden, no porque no quieran. O tal vez, porque la avaricia de los primeros impidan a los segundos llevar a la práctica sus deseos. Evidentemente, el asunto que intento abordar es actual e importante. Su tratamiento lo dividiré en tres partes: dentro de la tesis general que pretendo afirmar, la necesidad de concebir al profesor universitario como un educador y no sólo como un simple transmisor de conocimientos, intentaré exponer, en primer lugar, las reticencias de algunos profesores o inexpertos en las concepciones integrales de la realidad, sobre si la Universidad debe educar o sólo dar a conocer informaciones científicas o culturales. En segundo lugar, expondré las razones que a mí me parecen positivas para hacer creíble mi posición y, por fin, añadiré que a esos argumentos hay que arroparlos con un modo de hacer, con unas condiciones que ayuden a garantizar la verdad de la tesis propuesta; pues, claro está, que no se trata sólo de aconsejar la mejor medicina, sino también de tomarla.

## I. Un problema a resolver: ¿educación o instrucción?

Hay quienes piensan que la Universidad no tiene que ver nada con la educación. A la institución del más alto nivel docente se va a conocer. Los alumnos y alumnas que ingresan en esta alta academia han pasado ya por la infancia y la adolescencia. Tienen, por lo menos, 18 años de vida, si no más. Los padres y la escuela infantil y primaria, incluso, la secundaria, han ejercido sobre ellos su influjo positivo o negativo y cuando los alumnos llegan a la Universidad, revestidos de su excitante juventud, ya han tomado decisiones importantes en la vida, como, por ejemplo, la elección de pareja; tienen un criterio sobre la vida y la sociedad; piensan de una determinada manera, buena o mala, no se trata de eso; y poca mella pueden hacer unos profesores que tampoco tienen la obligación de educar. De eso ya se han encargado los responsables de su niñez y de su adolescencia y, ahora, son los amigos, las relaciones interpersonales con sus iguales, sus diversiones o discusiones extraescolares quienes se encargan de modificar o de afianzar sus criterios. Apenas si le queda al profesor un resquicio de influencia en el cambio de mentalidad. Éste se encuentra con personas «semiterminadas», humanamente hablando. Lo que les falta es información y esto sí que es la labor específica y exclusiva del profesorado universitario. Poco se puede hacer con quienes tienen los colmillos bien formados y la muela del juicio o ya aflorada o a punto de salir.

Por otra parte, ¿quién es el profesor universitario?, ¿quién es la institución universitaria para entrometerse en asuntos tan personales, difíciles y controvertibles, variables y poco asentados en argumentos positivos, científicos, como son los valores éticos o morales?. Generaciones de docentes han transitado por las aulas universitarias razonando de esta o similar manera y, sobre todo, actuando como si estos raciocinios tuvieran carta de naturaleza en los reglamentos académicos de la Enseñanza Superior.

Aquí se viene a aprender, a sacar científicos y profesionales. Lo demás es obra de la catequesis e, incluso, se podría correr el riesgo de caer en una incultura que impone un estilo moral a quienes tienen suficiente sentido de la libertad como para dejarse moldear o arrastrar a donde unos bonzos, vestidos de bata blanca, pretenden conducirlos.

Un nuevo argumento esgrimen quienes defienden esta postura: el de la ingenuidad. ¿Acaso, alguien puede creer que estos chicos y chicas nos van a hacer caso





cuando les proponamos que la competitividad insolidaria, que el economicismo exacerbado, el neoliberalismo global que sólo atiende a los intereses del lucro, etc. deben de ser abolidos de la convivencia humana?. ¿Acaso atenderán a nuestras disertaciones cuando aconsejemos que la sexualidad controlada, la igualdad distributiva, la sensibilidad social para analizar y observar la realidad, la reflexión sobre los conflictos nacionales o internacionales, plenos de injusticia y de egoísmo, el compromiso personal y grupal para transformar esas situaciones de hambruna, de pestes superables, etc. deben de ser objeto de estudio y, no sólo; sino, sobre todo, metas de nuestra humana y racional conducta de personas universitarias, obligadas a poner nuestro granito de arena en la construcción de un mundo más justo y solidario?. La fuerza del ambiente, la impregnación de la inexistencia de valores universales predicada por la postmodernidad, ¿no tendrán mucho más poder que nuestra cálida palabra para desprestigiar nuestros buenos sentimientos y olvidar nuestro discurso apenas pongan el pie en el bar de enfrente o en la discoteca de los viernes?.

Aún siguen los inveterados docentes, duchos en el arte de la pura y exclusiva transmisión de contenidos, añadiendo pruebas para la defensa de su planteamiento. Dicen: en todo caso, habrá que distinguir entre las carreras de ciencias puras, experimentales y duras y las carreras de letras, sociales o humanas, como a ciertos expertos en estas ramas les gusta denominarlas, como si las ciencias fueran inhumanas. Si a estos profesores les da por mezclar la "moralina" con la cultura, allá ellos. Pero, no intenten trastocar las funciones propias de la Universidad. Los profesores universitarios no son parásitos de sacristía, piensan.

Así pues, existe una tendencia, tal vez solapada, no explicitadora de sus convicciones, por miedo a que la tendencia opuesta les tilde de fríos, insensibles, fragmentarios, unidimensionales, no integradores, antiinterdisciplinarios, exageradamente ubicados en el especialismo a ultranza; existe, digo, una propensión a definir el rol del profesor universitario como un simple transmisor de cultura, de información, de las ciencias y tecnologías imperantes en la fauna académica y nada más. Quien cumpla bien con este cometido, será considerado un excelente profesor, a quien no se le debe exigir otra cosa, pues ya con este papel cumple a la perfección con su deber docente.

La consecuencia de esta postura en el plano didáctico no se deja esperar. Este tipo de profesor universitario será el que sencillamente transmita. Es decir, será aquel docente que, generalmente, desprestige el valor de una formación psicopedagógica que le prepare para saber enseñar. La didáctica, para él, será un saber no científico, inútil, vulgar e innecesario. Una asignatura sin contenidos. Un recetario que cualquier persona con sentido común puede adquirir sin necesidad de estudios especiales. Basta con saber la materia para saberla enseñar. Si conozco el qué tengo que enseñar a Juan, me es indiferente cómo sea ese Juan. Para este profesor, todos los juanes son alumnos que han pasado por la Secundaria y tienen que poseer una preparación suficiente para entender lo que su asignatura dicta. Si no es así, allá Juan y los profesores de las etapas anteriores que no le han preparado satisfactoriamente o que han consentido que den el salto a la Universidad sin tener que hacerlo. El que llega a la Universidad, siguen pensando, debe estar preparado para escuchar, coger apuntes, atender y examinarse cuando le corresponda. La metodología, por tanto, común a estos docentes consistirá, generalmente, en dictar. Nada de interacción dialogística, nada de interrumpir el discurso del catedrático o profesor que imparta la explicación, nada de trabajo en grupos, nada de salidas fuera de la clase. El progra-

ma es el programa y hay que explicarlo, eso sí, de pé a pá, para que nadie pueda aducir que los temas no han sido expuestos a su tiempo. El tiempo dedicado a las clases suele ser considerado como escaso y apenas hay que perder un día, porque día perdido, día que supone una derrota irreparable para la buena marcha de la exposición oral de la materia. La discusión, el debate, la investigación, las aplicaciones, las habilidades de clasificación, deducción, creatividad, imaginación, expresión correcta de lo aprendido, modificación de los enfoques transmitidos, etc. son técnicas que ni se huelen o son contempladas como inútiles o como una pérdida de tiempo. La enseñanza se vuelve memorística y los exámenes intentarán comprobar la cantidad de información que la cabeza del alumno ha sido capaz de retener. No importa la significación lógica o psicológica que al alumno reporten los conocimientos dados por obra y gracia de la eminente labor del profesor. El «magistrocentrismo» y la lección magistral son el oro que se envuelve en el paño de la buena docencia.

¿A cuántos afecta el problema?. Es una pregunta que nos debemos plantear. No porque todos a los que se refieran las estadísticas queden afectados por esta manera de pensar de ciertos profesores, pues sabemos que no todos piensan así; pero sí nos da un acercamiento a la gravedad del problema. Veamos. Según datos de la UNESCO (1998,17), en 1980 había en el mundo 41,2 millones de personal docente. De esta suma total, el 7% trabajaba en la etapa Preprimaria; el 46%, en la Primaria; el 37%, en la Secundaria y el 9%, en la Superior. En 1995, las cantidades aumentaron de la siguiente manera: total de enseñantes en el mundo, 56,6 millones. De ellos, en Preprimaria trabajaban el 8%. En la Primaria: el 43%. En Secundaria: el 38% y en la Superior: el 11 %. Es decir, que, en 1995, había 566.000 profesores universitarios. ¿Cuántos de ellos sostendrían que el profesor universitario debería ser no un educador, sino un simple transmisor?. No es cuestión de averiguarlo en este trabajo. Pero me temo que no sería la menor parte, aunque la terminología explicitadas por quienes la sostuvieran no fuera un indicativo del verdadero porcentaje. La práctica docente, sin embargo, delata y a tenor de su análisis no me parece que la tesis que vengo defendiendo, la constatación de la triste realidad en la formación didáctica del profesor de Universidad, sea indefendible.

Una vez expuesto el problema, veamos si esta postura es razonable o no. Daré cuenta en la segunda parte, que viene a continuación.

## II. Por qué en la enseñanza del profesor universitario debe existir un componente educativo

En primer lugar, la educación de la persona no termina nunca. Ni a los 18 años ni a los 120. La UNESCO incita constantemente a considerar a la educación como algo que se extiende desde la cuna a la sepultura. La educación de los adultos es una faceta descubierta en nuestro siglo. Actualmente, se habla de Educación Permanente, más que de Educación Superior, Secundaria o Primaria, etc. ¿Quién cree, sinceramente, que un muchacho o muchacha con su preuniversitario o con su secundaria recién terminada está educado?. Los cuatro grandes pilares donde se apoya la educación, según el informe de la UNESCO, coordinado por DELORS (1996) son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Las personas, tengamos la edad que sea, no terminamos de *aprender a ser*, porque el desarrollo de la personalidad, de la autonomía personal, del juicio y de la responsabilidad no se termina nunca. El hombre, según dice FREIRE (1976), es un ser



llamado a ser más, abierto a lo infinito, necesitado de nuevos y constantes estímulos que llenen la vacuidad del tener y que exalten la potencialidad de superarse en cada instante.

*"Aprender a vivir juntos* expresa una actitud que debe transmitirse también en las aulas, aunque no esté en los textos. Se trata, en resumen, de desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia. Hay que aprender a desarrollar proyectos comunes, a abordar con rigor y respeto las discrepancias, y a fomentar los valores de pluralismo y comprensión mutua, sin renunciar a las propias ideas". (MICHAVILA y CALVO, 1998, 51).

Comprender al otro, percibirse como interdependiente, respetar las discrepancias, aceptar el pluralismo y saber ser uno mismo, al mismo tiempo; son objetivos educativos que el profesor universitario tiene que traslucir a través de la explicación de los conocimientos.

*Aprenderá hacer* implica, igualmente, el fomento de actitudes educativas. No se trata de almacenar conocimientos en el cerebro del estudiante, sino juntar a la dimensión teórica del raciocinio y de la abstracción, la otra dimensión práctica para que el estudiante universitario sepa hacer frente a las complejas situaciones que le va a deparar el mundo laboral y social. Mañana, el universitario se encontrará con problemas embarazosos, donde tendrá que poner a prueba su orgullo personal o su vanidad ante exigencias del bien común y de los explotados por estructuras económicas o sociales. ¿Qué elegir?. Si el universitario no ha aprendido el hábito de la justicia, difícilmente tendrá la suficiente energía moral para optar por la mejor decisión humana. Este hábito no se aprende sólo en las etapas previas a la Enseñanza Superior. Por el contrario, se madura y se afianza en la época de la juventud, aprendiendo a discernir entre lo injusto y lo justo.

Finalmente, *aprender a conocer*. No cabe duda que ésta es una función de la Universidad y, por tanto, del profesor universitario. Es el rol tradicionalmente desempeñado por los profesionales de la docencia superior. Pero, incluso aquí, habría que introducir algún cambio respecto a la forma de entender el conocer. No se trata de una simple transmisión de conocimientos. Para eso, un gramófono lo haría mejor que la cascada voz de ciertos profesores. Repetirían, seguramente, la lección con mejor entonación, con mejor pronunciación y claridad fonética. La presencia peculiar del profesor, sin embargo, deberá incrementar otros estilos de enseñanza, como el enfatizar el aprender a aprender; guiar la labor indagadora del estudiante; ofrecer la función tutelar del profesor en seminarios o en entrevistas personales para dilucidar las dificultades, para apuntalar los puntos más difíciles, para instigar a la búsqueda de más información bibliográfica, para resolver los conflictos que, sin duda, se originan, en el ambiente de la clase. En una palabra, para educar enseñando o enseñar educando.

Si saltamos de la consideración del alumno, como individuo peculiar necesitado de perfeccionamiento educativo, a las funciones de la Universidad como institución, obtendremos argumentos, creo que convincentes, como para probar la pertinencia del componente educativo del profesor universitario. En efecto, suele hablarse de algunas funciones de la Universidad en nuestra época de cambio. MICHAVILA y CALVO (1998) hablan de las siguientes: función creadora, preparación para el mundo profesional, fomento del desarrollo de la sociedad, transmisión de la cultura universitaria. Me gustaría fijarme en las que yo creo más relevantes en el momento actual:

## 1. Formación integral del universitario

Que la realidad sea sistémica, pluridimensional, continua, unitaria, global, es una concepción admitida por el nuevo paradigma emergente en la epistemología contemporánea. BERTALANPHY, HABERMAS, LIPMAN, LUHMAN, MORIN, PÉREZ GÓMEZ, YUS RAMOS y muchos más, se sitúan en este paradigma, aunque desde diversos ángulos expliquen su concepción. JOSÉ LUIS SAMPEDRO lo expresa así:

"La realidad, además de multidimensional, es un continuo y eso refuerza la imposibilidad de describirla... Las fronteras, incluso las más obvias, las introducimos nosotros, indispensablemente, a fin de conocer, clasificando e identificando lo percibido". (SAMPEDRO, 1991).

Apoyados en estos supuestos, parece lógico que la Universidad se decante por una formación integral, que abarque a la persona humana desde todos los ángulos posibles. Si la enseñanza se circunscribiera únicamente al desarrollo de la inteligencia y desdeñara el desarrollo de la voluntad, de la afectividad, de la psicomotricidad, de los valores, etc. podríamos afirmar que este tipo de Universidad estaría fuera de nuestro tiempo. No sintonizaría con las inquietudes de la época histórica en la cual le ha tocado vivir. La Universidad y su profesorado deben estar al tanto de los nuevos planteamientos, ciertamente, de una forma crítica; pero siempre comportándose como un servicio público. Y mal cumpliría con este talante si no admitiera la formación de sus alumnos desde una perspectiva integral. Un enfoque que al intentar la capacitación de las diversas facultades del sujeto está orientada hacia la educación del individuo y no sólo hacia la simple transmisión de conocimientos. Un servicio para el conjunto de los ciudadanos, debe de ser de calidad y si no, poco derecho tiene a denominarse público.

## 2. Crear una cultura universitaria

¿Cuál es la función distintiva de la Universidad?. ¿Transmitir conocimientos?. ¿Informar?. ¿Depositar mensajes en el cerebro de sus alumnos?. Mi respuesta no quiere minimizar la importancia que pueda tener este objetivo. Pero, si sólo se queda en eso, no me parece suficiente. Más aún, opino modestamente que la Universidad no se caracteriza fundamentalmente por esa transmisión. No es ése su esencial cometido, no se debe distinguir de otras instituciones por la consecución de esa meta. Me sumo gustoso a quienes piensan que existen otras agencias públicas o privadas que pueden cumplir mejor ese papel. Otras instituciones más cercanas a las fuentes productivas, podrían ofrecer los conocimientos más apropiados para el desempeño de puestos de trabajo específicos. Por eso, a mí me parece que la función específica de la Universidad es criticar esos conocimientos que aparecen fragmentados en los medios de comunicación, saber organizarlos en el contexto de una cosmovisión, encuadrarlos en lo que podríamos llamar cultura universitaria: la capacidad de seleccionar aquellos conocimientos que de una manera estructurada, sistémica, integral, crítica son capaces de dar sentido a esos otros conocimientos desperdigados, confusos, faltos de ilación y de lógica, simplemente utilitaristas, desmembrados de los valores universales. Esta es la cultura universitaria, la que sabe discernir lo sustancial de lo accesorio, lo permanente de lo accidental, de lo snob, de la moda pasajera. La que no se conforma con reproducir valores que aparecen como válidos a los ojos de los ingenuos o de los fanáticos; sino que produce, crea, pasa por el cedazo reflexivo de la razón comunicativa aquellas afirmaciones aparentemente inocuas, y descubre el aguijón que conllevan en su lenguaje. La función de la Universidad consiste,



por eso, en construir destruyendo; en afirmar, negando; en presentar sistemas de ideas con sentido, en edificar teorías con los materiales que aparecen a veces despreciados y semiolvidados, a veces, deslumbrantes y novedosos. La Universidad ni se conforma con un servilismo al pragmatismo de la creación de empleo ni se aleja del entorno al que tiene que presentar síntesis renovadoras que miran a largo plazo, sin despreciar la satisfacción de lo urgente, pero valioso. Cuando en París, los estudiantes elevaron la imaginación al poder, supieron adelantarse a la deducible, pero invisible para la generalidad, caída del muro de la vergüenza. Atisbaron con agudeza que el autoritarismo que destruye la democracia no puede subsistir por mucho tiempo. Cuando en Pekín, los estudiantes chinos murieron en la plaza de Tiananmen por oponerse a un régimen totalitario y opresor, adelantaron la aurora de la libertad que algún día amanecerá en el imperio más poblado del mundo. Cuando los alumnos y alumnas españoles se manifestaron rotunda y masivamente en Madrid, en contra del asesinato del profesor TOMAS Y VALIENTE, estaban presagiando el día en que ETA dejaría de matar. La cultura universitaria afila sus presupuestos científicos y culturales para que florezcan los valores universales como la solidaridad y para que termine con éxito el desconcierto ético creado por la postmodernidad evasiva y pasota que ha metido a la juventud y a la población en general en un callejón sin salida.

### **3. Contribuir a la implantación de la sociedad del conocimiento; pero desde la mirilla de la solidaridad**

«El libro blanco sobre crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI» (DELORS, 1995), expresa la idea de que los países desarrollados, entre ellos España, nos encaminamos hacia una sociedad del conocimiento. Al terminar de leerlo me dejó un sabor agridulce. Sintetizo su mensaje: el mayor valor de un país no consistirá en su riqueza medida en producción de materias primas, ni en la abundancia de su industria, ni de su comercio, ni en su capacidad de gestionar servicios. Hoy, se abre de par en par otra puerta como sector económico: el sector del conocimiento. País que prospere en el dominio y producción de conocimientos será un país rico. Conocimiento, empleo y riqueza se dan la mano en la sociedad del futuro, cada vez más cercana.

123

Pero quiero preguntarme, para salir de ese sabor al que calificaba de agridulce: ¿Qué países obtendrán ese conocimiento, es decir, esa fuente de riqueza que satisfaga el paro y el bienestar confortable?. ¿Los que han llegado al dominio de la informática y se han adueñado de computadores suficientes como para navegar por el ciberescopio telemático?. ¿Aquellos que han tenido medios económicos para acceder a las intrincadas redes de la información?. ¿No son los mismos países de siempre?: Estados Unidos, Japón, parte de Europa y, tal vez, algún otro país que se haya colado subrepticamente en el paraíso de los poderosos, sin que éstos sean plenamente conscientes. Entonces, esa sociedad del conocimiento está a punto de repetir la jugada de la desigualdad reinante. Esa desigualdad que DELORS Y OTROS (1996) describen en los siguientes términos:

"El ingreso medio de los países menos adelantados (560 millones de habitantes) está disminuyendo, y se sitúa por debajo de los 300 dólares anuales per cápita, en comparación con los 906 dólares de los demás países en desarrollo, y de los casi 22.000 dólares en los países industrializados" (DELORS Y OTROS, 1996).

¿Cómo debería actuar la Universidad para que ese conocimiento no se convierta en una fuente de riqueza multiplicadora, una vez más, de las injusticias y desigualdades que hoy día campean en el panorama actual del mundo?.

Las siguientes condiciones habrán de tenerse en cuenta:

1. Ese conocimiento debe concebirse como un conjunto de saberes individuales de los ciudadanos, puestos al servicio del bien común.
2. Ese conocimiento debe respetar la diversidad de los ciudadanos de los distintos países y culturas; pero sin olvidarse de reivindicar con el mismo empeño la conquista de la igualdad. Diversidad, sí, pero con igualdad; no preconcebido que las minorías étnicas, por ejemplo, por ser tales, habrán de conformarse con ser respetadas en su ignorancia, sin trabajar, simultáneamente para que alcancen la misma sabiduría que la que disfruta la mayoría receptora.
3. Ese conocimiento, fuente de riqueza, no ha de buscarse sólo para que Europa sea competitiva ante EE.UU. y Japón; sino para ponerlo solidariamente a disposición de los países del Tercer Mundo.

Ese conocimiento debe servir a la cohesión y no a la exclusión de nadie.

4. Ese conocimiento debe ser un acicate para la profundización de la democracia participativa.
5. Ese conocimiento debe ser un elemento que sirva al desarrollo personal en una época donde el ocio ocupará la tercera parte de la vida de un ciudadano jubilado. ¿El conocimiento, fuente de la riqueza de la futura sociedad, será capaz de crear diversiones educativas o se empleará en ver la TV cargada de vanalidades?.

6. Ese conocimiento deberá asegurar el puesto de trabajo en una sociedad con un mercado cambiante y repleto de amenazas.

7. Por fin, la Universidad y el profesor universitario, si quieren construir una sociedad solidaria, que no se coma a sí misma después de edificada, tendrán que educar a sus alumnos de tal manera que sean capaces de supeditar cualquier aspecto de la sociedad del conocimiento al fin supremo de lo que es una auténtica cultura universitaria: la consecución de la armonía de las personas consigo mismas, con los otros ciudadanos y ciudadanas del mundo y con el medio natural o naturaleza. Se trata de un conocimiento solidario que busque ante todo la justicia universal. Para poner manos a la obra, el primer requisito es contar con un profesor universitario, en nuestro caso, dispuesto a enfocar su trabajo desde la perspectiva educativa y no sólo desde la transmisión de un conocimiento cualquiera.

### III. Condiciones de garantía para que las funciones de la Universidad y del profesor universitario se lleven a término

En el discurso que voy desarrollando sobre la necesidad del componente educativo en la enseñanza universitaria, he hablado primero de quienes no ven esta necesidad. La segunda parte intentó razonar lo contrario. Argumentaba: la inmadurez del sujeto humano requiere atención educativa en todas las fases de su existencia y las funciones de la Universidad exigen aceptar medidas educativas incluidas en la propia impartición de los contenidos programáticos. Toca, en esta tercera parte del artículo, añadir un nuevo matiz. No es suficiente con proclamar que el profesor universitario ha de ser educador y no sólo un lorito que repite informaciones o un correo transmisor de conocimientos "al por mayor".



Ya decía MAOTSETUNG (1934):

"No basta con plantear tareas, hay que resolver, además, el problema de los métodos para cumplirlas. Si nuestra tarea es cruzar un río, no podemos hacerlo sin un puente o una embarcación. Mientras no se resuelva el problema del puente o la embarcación, será ocioso hablar de atravesar el río. Mientras la cuestión de los métodos no esté resuelta, será inútil hablar de tareas" (MAOTSETUNG, 1934).

Así como de una posición transmisora de la enseñanza se derivan unos modos didácticos para operar en la práctica del aula; así, de una teoría educativa de la enseñanza se deducen otros estilos metodológicos distintos para obrar en el ejercicio docente. En efecto, no existe educación sin diálogo. Las posturas autoritarias en la Universidad y en las instituciones escolares en general, producen una reacción de hastío hacia la ciencia, la lectura, el aprendizaje personal, la búsqueda de documentación para seguir ensanchando los esquemas cognitivos y para alcanzar el gozo de la sabiduría. El profesor educador no debe limitarse al uso de la palabra como único instrumento de enseñanza. Hay que utilizar el debate, la discusión, técnicas de dinámicas de grupo. Usando estas estrategias se favorecerá el dotar al alumno de juicio crítico, capacidad de iniciativa, habilidades para construir, diseñar, crear nuevos conocimientos, investigar, acercarse al análisis de la realidad social y científica, reflexionar sobre la problemática descubierta personalmente o en equipo, habituarse al compromiso con la vida y la justicia.

El estudiante universitario rehuye el dogmatismo y la imposición. Su desarrollo mental y humano necesita la horizontalidad en el trato y en la comunicación. Nadie es superior a nadie. Tampoco el profesor, por serlo, puede exigir posturas reverenciales hacia su persona. La democracia rehuye tanto la coacción como el paternalismo, las amenazas con la espada de los exámenes como la blandenguería irresponsable del "lessez faire". La democracia es educadora, pues permite deducir tras el debate argumentado lo que conviene hacer o dejar de hacer. El consenso tras la discusión adquiere fuerza de obligatoriedad, porque todos han podido decir su palabra y ésta es sagrada, una vez ratificada por la asamblea pública.

La metodología activa que centra más el trabajo escolar en el alumno que en el profesor, favorece el bienestar de los estudiantes en el ejercicio del aprendizaje. Hay que centrar más la labor del profesor en el aprendizaje del alumno que en la enseñanza del profesor, aunque ambos conceptos no se excluyan entre sí, sino que se complementan mutuamente. El docente debe saber elegir ejercicios, pruebas continuas que ayuden a la comprensión de lo explicado, preparar fichas o guías que dinamicen la intervención del alumnado, mantener en jaque la atención de los asistentes a la clase, sabiendo adecuarse a las exigencias de un tratamiento individualizado.

Una interesante estrategia metodológica es la investigación. Enseñar investigando resulta un método absolutamente adecuado a los universitarios. El profesor podría partir de un problema descubierto por los propios alumnos y también por él mismo en su compañía, e incluso bajo su dirección u orientación. Tras la descripción detallada de ese problema, los alumnos bien individualmente, bien en grupo, podrían buscar la hipótesis que se adelanta como posible vía de solución al problema. A propósito de esta solución anticipada, el profesor universitario tiene ocasión para introducir los conocimientos que él comprenda pertinentes para explicar, desde los contenidos de su asignatura, la consistencia, naturaleza y características de esa



solución prevista. Los estudiantes deberán, a continuación, relacionar esos conocimientos con otros de otras áreas de conocimiento impartidas por otros profesores y, después, iniciar la recogida de datos que constaten o rechacen la validez de la hipótesis. Se recogerán las conclusiones, una vez clasificados y analizados los datos. Los implicados en la investigación no olvidarán que están obligados a un compromiso individual o grupal en coherencia con la solución que aportan y terminarían su periplo investigador confeccionando el informe del mismo. Aquí, encontrará el profesor una magnífica prueba para evaluar el trabajo de sus alumnos, pues reflejarán en dicho informe los pasos de su trabajo, resaltando los aciertos y las dificultades encontradas a lo largo de su investigación. No sólo se evalúa con tests o con pruebas objetivas.

No deseo extenderme en la cantidad de métodos que un profesor universitario podría utilizar en su clase, contribuyendo con ellos a resaltar la dimensión educativa de su profesión. Sólo citar el trabajo dirigido, el seminario, la tutoría, la unión teoría-práctica, la utilización de los itinerarios didácticos, las salidas o viajes de estudio, las exposiciones culturales, al resto de alumnos que los propios estudiantes pueden hacer de su labor discente e investigadora, etc., etc.

Con lo que sí quiero terminar es con una llamada a la formación psicopedagógica del profesor universitario. Esta es la clave del cambio de un profesor transmisor a un profesor educador. Me imagino que el profesor universitario que tenga a bien leer estas líneas, estará pensando que él, por sí mismo, no puede conseguir tales florituras. La fuerza de la superestructura académica impone otras formas e impide pasar al nuevo estilo que aquí se sugiere. Es verdad.

P<sup>ero</sup> también lo es, que la Administración central permite la libertad curricular proveniente de la autonomía universitaria. Por lo tanto, es el equipo directivo de cada Universidad quien debería aceptar, estimular y permitir cualquier sugerencia razonada que en relación a la metodología didáctica fuera propuesta por sus docentes y alumnos. Por ejemplo, si las innovaciones del procedimiento exigieran un cambio en los horarios, en la duración de las sesiones, en la extensión de los programas, en el número de asignaturas, en la ratio profesor-alumno, en la organización de los espacios, en el calendario escolar, en la distribución y duración de los períodos vacacionales, etc.; estas medidas deberían adecuarse al mejor funcionamiento del aprendizaje y no al revés. La organización académica está al servicio del rendimiento y de la calidad de la enseñanza educativa, no ésta al servicio de aquélla. Si alguna de estas cuestiones rozaran con las decisiones de la Administración central, la única solución racional vuelve a ser el diálogo y el convencimiento, no exento de lucha por conseguir democráticamente las mejoras en pro del alumno, último y primer destinatario de nuestros esfuerzos.

Mas para que estas actitudes crezcan en el interior del profesorado, éste ha de estar ilustrado y convencido. Lo cual, requiere una preparación para la docencia. No basta el saber la asignatura, se necesita, además, saber enseñarla. Me permito enunciar algunas propuestas para mejorar la calidad de la enseñanza que pasa por la formación del profesor:

1. Dar la misma importancia a la docencia que a la investigación.
2. Premiar con la misma intensidad y exigencia a la «excelencia docendi» que a la excelencia investigadora.





3. Exigir y proporcionar, para evitar heroísmos, cursos de preparación psicopedagógica. Me parece que el lugar adecuado para esta preparación, al menos como regla general, son las Facultades de Educación. Éstas deberán contar con el personal de su propia plantilla, pero también con aquellos profesionales, procedan de donde procedan, que tengan demostrada una preparación pedagógica adecuada.
4. Estos cursos deben ser teórico-prácticos y lo suficientemente prolongados como para que la preparación proporcionada sea sustanciosa, completa y relativamente profunda.
5. Ya existen experiencias en distintos lugares de España: maestrías, masters, cursos de perfeccionamiento de docencia universitaria. Este mismo Congreso al cual se presenta esta comunicación es una señal de la preocupación que va suscitando la preparación psicopedagógica del docente universitario. En otras latitudes, nos han precedido incluyendo una carga pedagógica considerable en la propia carrera de la especialidad para aquellos discentes que tengan la intención de ejercer la enseñanza en un futuro.
6. Evidentemente, esta preparación no debe hacerse a costa, exclusivamente, de un esfuerzo añadido al trabajo ordinario del profesor universitario. La Universidad deberá distribuir tiempos y dispensas para que la formación docente no suponga un previo rechazo por parte de los implicados. Se impone la generosidad y una eficaz organización.
7. Podría aprovecharse para tal finalidad, la concesión incrementada de los años sabáticos, la movilidad del profesorado para poder formarse en el extranjero...
8. En la temática de estos cursos de formación docente no deberían faltar núcleos como el tratamiento interdisciplinar de la cultura, la unión de la formación humanística y científica, la puesta en común de experiencias llevadas a cabo por profesores punteros en la metodología didáctica; el conocimiento de las características psicológicas de la edad juvenil; necesidad del profesor educador; fundamentación científica de la docencia; conocimiento y práctica de abundantes corrientes metodológicas, de estrategias y técnicas de enseñanza; cómo desarrollar actitudes sociales en el alumnado: comportamiento en la vida social y laboral, capacidad de cooperación y decisión, creatividad, dominio de la expresión y exposición verbales, afición a la calidad, al cumplimiento de la palabra dada, capacidad de escribir correctamente, conocimiento y creación de redes mundiales de información y de investigación, con énfasis en los vínculos europeos y latinoamericanos, técnicas de investigación-acción para evaluar la propia labor docente continua y sistemáticamente, otros sistemas de evaluación del alumnado y del proceso de la enseñanza-aprendizaje, etc.

... .  
;127

He pretendido recalcar con este enunciado de técnicas didácticas, distintas a la tradicionalmente llamada "lección magistral", que poco de excelente y pedagógica tenía tantas veces; y con la llamada a la irrecusable formación psicopedagógica del profesor universitario, que si esas técnicas se utilizan y se organizan correctamente, se podría conseguir mejor el enfoque educativo que vengo defendiendo a lo largo de estas letras. Y eso, por una razón: estas estrategias metodológicas y, por supuesto, esta formación en la docencia universitaria, encierran en su seno una mentalidad, una ideología educativa, un talante pedagógico que nutre el desarrollo humano del alumno universitario. Un estudiante que necesita no sólo conocimientos, sino tam-

bien actitudes, valores y procedimientos para contribuir a la transformación de un mundo pleno de atropellos a la verdadera cultura universitaria. Ésta, si de algo se enorgullece es de ser una cultura críticamente universal y humanista.

### Referencias bibliográficas

- DELORS, J. Y OTROS (1995). *Libro blanco sobre crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Comisión de las Comunidades Europeas.
- DELORS, J. Y OTROS (1996). La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- FREIRÉ, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: S. XXI.
- MAOTSETUNG (1934). Preocupémonos por el bienestar de las masas, prestemos atención a nuestros métodos de trabajo. En *Obras escogidas*, 27 de enero de 1934, Tomo I (1966).
- MICHAVILA, F. Y CALVO, B. (1998). *La Universidad española hoy*. Madrid: Síntesis.
- SAMPEDRO, J. L. (1991). *Desde la frontera*. Discurso leído el día 2 de junio de 1991, en su recepción pública como académico de la Real Academia Española. Madrid: Real Academia Española.
- UNESCO (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior*.
- UNESCO (1998). Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación. *Informe mundial sobre la educación, 1998*. Madrid: Santillana-UNESCO.

---

É128

Dirección Martín

Rodríguez Rojo

Facultad de Educación. Universidad de Valladolid. c/  
Hernández Pacheco, 1. 47014-Valladolid.

---

### REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE ESTE TRABAJO

RODRÍGUEZ ROJO, Martín (1999). El componente educativo en el rol del profesor universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].

---

La formación cié valores desde la docencia universitaria.

MSc. Ing. Idalia Irene Isla Vilachá.

Profesora Auxiliar del Área de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior.  
Universidad de Holguín.  
Cuba.

#### Síntesis Curricular:

Profesora de la Universidad de Holguín. Cuba

Graduada de Ingeniería Mecánica, Especialidad de Tecnología en la Construcción de Maquinarias en el ISTH. Cuba. Año 83.

Master en Diseño de Maquinarias Agrícolas en 1997.

Profesora Auxiliar del Área de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior de la Universidad de Holguín y de la disciplina Mecánica Aplicada en el Departamento de Ingeniería Mecánica con más de 15 años de experiencia. Ha participado en diversos trabajos de investigación dentro de las temáticas de Diseño Mecánico, Diseño Metodológico de Asignaturas, y Formación de Habilidades y Valores en los estudiantes. Investiga actualmente en la temática de Ciencias en la Educación. Tiene más de 20 publicaciones nacionales y extranjeras y ha participado en más de 15 eventos de carácter nacional y más de 12 de carácter internacional en Cuba. Ha recibido diferentes Premios Anuales por el trabajo Científico realizado.

#### Resumen

No hay dudas de que las perspectivas fundamentales en la enseñanza universitaria en los momentos actuales están basadas en una educación a lo largo de la vida, con equidad y con una garantía de la calidad no sólo en el orden competitivo profesional sino en el de elevación de los valores humanos que le permita a los centros de enseñanza superior la primacía histórica en el desarrollo social de la humanidad.

En este trabajo se aborda la problemática de trabajar por una formación no sólo en el dominio de conocimientos científicos, sino también en el dominio del proceso de generación de nuevos conocimientos, en el desarrollo de habilidades y en la formación de valores. Se analizan las características fundamentales del medio social con la que los profesionales van a enfrentarse y las principales metas que deben ser trazadas por el profesor para formar un profesional íntegro con elevada educación y

desarrollo de la personalidad que sea capaz de las respuestas a las necesidades de nuestro entorno.

### **Problemática en el orden Político-económico y Científico-técnico del entorno actual.**

En el entorno político - económico se debe señalar que los graves problemas que afectan a la humanidad están incidiendo notablemente en su desarrollo. Entre estos problemas actuales de la sociedad baste con señalar la globalización, desintegración, desempleo, pobreza, marginación, violencia, guerras, degradación, endeudamiento, exclusión, discriminación, explotación, persecución, hambruna, analfabetismo, intolerancia, degradación del medio ambiente y la polarización del conocimiento.

En el orden Científico Técnico se deben de destacar los avances en el estudio del genoma humano, el desarrollo de Internet, la revolución de la eficacia ecológica y energética, las culturas virtuales, la educación permanente de adulto y las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC). Es una época de explosión tanto del conocimiento como de la información. Los conocimientos envejecen con gran rapidez, por lo que los profesionales deberán estar preparados para la búsqueda constante de los últimos adelantos en su esfera de actuación, con una autopreparación constante a lo largo de la vida, Aprender a aprender. La gran competencia de los productos en el mercado impone constantemente la calidad y la productividad.

Dado el alcance y el ritmo estas transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón por la que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones.

La educación está llamada a jugar un papel importante, que estará en dependencia del papel e importancia que la sociedad, el estado y los gobiernos le otorguen a los cambios y transformaciones que son necesarias en el ámbito educativo para elevar la calidad.

Es este motivo el que lleva a la educación superior ha imponerse importantes desafíos, debiendo de emprender grandes transformaciones y renovaciones, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas.

### **La universidad en un mundo cambiante.**

"Como quién quita un manto y se pone otro, es necesario poner de lado la universidad antigua, y alzar la nueva" como escribiera José Martí en el siglo XIX este ha sido y será el mayor reto de nuestras universidades en todos los tiempos, hoy cuando los cambios en las diferentes esferas de la sociedad se hacen más notorios y relevantes, la universidad moderna deberá hacerse abanderada de los nuevos cambios y transformaciones.

En la Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción del 9 de octubre de 1998 se plantean las misiones y funciones de la Educación Superior recogidas en 17 artículos en los que se recogen importantes ideas que fundamentan la nueva visión de la Educación en los planos Internacional, Nacional y de las Instituciones.

Es necesario ver a la universidad como la generadora del potencial humano que se necesita para la transformación y desarrollo de la sociedad. La gran demanda y diversificación que se presenta en los momentos actuales en la Enseñanza Superior es debido a la toma de conciencia de la importancia que tiene este tipo de Educación para el desarrollo de la humanidad en las diferentes esferas de la vida, esto hace que las instituciones tengan el gran compromiso de crear programas que estimulen la creatividad y la solución de problemas.

Al respecto en la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors significó que la educación no es solamente aprender a conocer, aprender a hacer o aprender a ser, sino que es también aprender a vivir juntos y a construir la sociedad del futuro.

En los momentos actuales, la naturaleza cambiante del conocimiento y la complejidad que tienen los problemas para ser resueltos, hacen que el concepto de disciplina con el que se habían estado analizando los problemas sea necesario cambiarlos y aparezcan nuevos conceptos como los de interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad, que apuntan a una mejor solución de los problemas que están en constante cambio y transformación. Esto requiere de trabajo en equipos, con especialistas de diferentes ramas del saber, capaces de analizar la diversidad de factores relacionados con un problema. Los profesionales deberán estar preparados para trabajar en equipos que les permita desarrollar ideas, debatirlas y tomar las decisiones más acertadas.

Como plantea Yarce en su artículo "calidad total en la educación" una de las formas de afrontar el futuro es implantar la Calidad, donde el servicio debe ser lo más perfecto posible y la entrega de un producto con características de excelencia: La persona formada.

### **La formación de valores en el contexto universitario.**

La educación y formación de valores comienzan sobre la base del ejemplo, pero éstos no se pueden reducir a los buenos ejemplos y el modelo del profesor, por lo que la formación de valores es un proceso gradual, donde es necesario buscar e indagar cuáles valores y por qué vías se deben formar, desarrollar, afianzar y potenciar en diferentes momentos de la vida, según las necesidades que se van presentando en la formación de un profesional.

Como plantea Fernando González Rey en su artículo Los valores y su significación en desarrollo de la persona: "A diferencia de otras formas de información aprendidas, los valores no se fijan por un proceso de comprensión; por lo tanto; no son la expresión directa de un discurso que resulta asimilado, sino el resultado de una experiencia individual, a partir de las situaciones y contradicciones que la persona presenta en el proceso de socialización del que se derivan necesidades que se convierten en valores, a través de las formas individuales en que son asumidas y desarrolladas dentro del propio proceso". Partiendo de esto la educación en valores debe estar en el contenido del programa de cada disciplina.

Para lograr niveles superiores en la formación integral de los estudiantes a través del desarrollo, con calidad y eficiencia del proceso docente educativo, se hace necesario buscar nuevas vías y métodos que permitan materializar la responsabilidad del profesor de desarrollar las capacidades necesarias para formar un profesional con la capacidad crítica y creativa que requiere el ejercicio de la profesión en el mundo cambiante de hoy, es decir, con conocimientos técnicos y tecnológicos e información

de avanzada para asumir los grandes retos de la sociedad.

La formación de valores es tan importante como el propio contenido que se imparte en cada una de las asignaturas, se trata, por lo tanto, que el sistema de conocimientos y habilidades tengan implícito los valores que se requieren formar.

---

La estrategia para la formación de valores debe quedar reflejada en los objetivos de la disciplina y cada una de las asignaturas, no de forma aislada, como en algunos casos se plantean objetivos educativos e instructivos, sino como una unidad dialéctica y a partir de la forma en que se trabajen los objetivos instructivos lograr el cumplimiento de los objetivos educativos (valores y convicciones).

Dentro de los objetivos instructivos existen elementos que van a contribuir al logro de los objetivos educativos, es decir a los valores que se desean formar.

### **Estrategias para la formación de valores en el proceso docente.**

Para poder decidir la estrategia a seguir con relación al trabajo educativo el profesor deberá tener claridad en los siguientes elementos:

- Conocimiento del desempeño profesional de la profesión para la que se debe educar a sus estudiantes.

- Conocimiento general de Plan de Estudios de la carrera.
- Correspondencia y lugar de la disciplina y asignatura con respecto al Plan de Estudios.
- Definición de los objetivos y contenidos. Debemos entender por método aquella forma ordenada y sistemática de conseguir un objetivo. No podemos hablar de métodos únicos, existen métodos generales que pueden flexibilizarse de acuerdo al profesor y las características de los estudiantes.
- Formas de docencia y evaluación.
- Conocimiento de las características personales de sus estudiantes, tanto en el grupo que conforman como de forma individual, ya que tanto el aprendizaje como la educación son procesos individualizados sin dejar de tener presente la influencia del grupo.
- Relación de la asignatura con los problemas del mundo real, pertinencia de los contenidos en el contexto social.
- Búsqueda de lo multidisciplinario a través de la relación de los contenidos que se imparten en otras materias.
- Desarrollo de una comunicación afectiva.
- Utilización de métodos participativos en la resolución de problemas profesionales.
- Detección de los principales problemas en el proceso de aprendizaje.
- Claridad de que los valores no se instruyen y trabajar por su aprehensión.

### **Estudio realizado para la carrera de Ingeniería Mecánica en la asignatura Elementos de Máquinas.**

- Objeto fundamental de trabajo de la carrera, las premisas rectoras del plan de estudio y los modos de actuación del Ingeniero Mecánico.
- Realización de una encuesta en los principales centros donde trabajan Ingenieros relacionados con la actividad de Diseño que nos permitiera conocer sus principales inquietudes y dificultades relacionados con esta actividad en la que tiene incidencia la disciplina.
- Análisis vertical de la incidencia de la Disciplina en la Carrera.
- Análisis horizontal de los objetivos de cada una de las asignaturas con los objetivos del año y su incidencia en el Proyecto Educativo.
- Definición de los valores propios del ejercicio de la profesión en los que la disciplina puede incidir.
- Se trabajó en el establecimiento del objetivo general de la disciplina.
- Se hicieron los siguientes cambios:
- Distribución del fondo de tiempo, planteándose un mayor por ciento para las actividades prácticas.
- Se propuso el desarrollo de seminarios, estos se desarrollan con el auxilio de ejemplos reales de la producción o con ejercicios típicos que pueden encontrarse una vez graduado. Se les orientan a los estudiantes un grupo de problemas diferentes para cada equipo de trabajo y con un mayor grado de complejidad que los analizados en las clases prácticas, de modo que los estudiantes puedan mostrar un cierto grado de **independencia** y creatividad en la solución de los mismos. Estos seminarios son discutidos, de forma **crítica**, en el grupo por cada equipo de trabajo, lográndose finalmente la eficiencia esperada. Una valoración colectiva del trabajo realizado (que incluye la participación del profesor) permite lograr el **colectivismo** deseado.

- Desarrollo de trabajos de control extraclase. Al igual que en los seminarios, pero de forma individual los estudiantes desarrollan diferentes problemas con variantes distintas para cada uno de ellos. Estos trabajos son discutidos en el aula, lo que permite darle soluciones **colectivas** a los problemas y



fomentar el **trabajo en grupos**.

**Este perfeccionamiento metodológico ha permitido como elementos fundamentales los siguientes aspectos:**

- Una estrategia para la una comunicación educativa que propicia el buen desarrollo de cualquier tipo de actividad docente.
- La introducción de la realidad del entorno teniendo como base la realización de tareas profesionales.
- El análisis y la valoración de alternativas y sus consecuencias.
- La sistematización del trabajo en grupo (equipos) en un ambiente pre-profesional.
- La motivación para una autosuperación constante en los estudiantes.

### **Bibliografía**

Alvarez Zayas, Carlos M. "Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior", 154 p. Ciudad de la Habana, 1989

Esquivel Larrondo, Juan E (1995): La universidad hoy y mañana. Perspectivas Latinoamericanas. Pág 282. ANUIES. México.1995

Ferrero, Juan J.: Universidad y Reforma, de la reforma necesaria, a la Reforma posible. Universidad de Deusto. Pág 130. 1988.

García Guadilla, Carmen: Situación y principales dinámicas de transformación de la Educación en Superior en América Latina. Ediciones IESAC/UNESCO. 3era. Edición Pág 287. 1998.

González Rey, Fernando. "Los valores y su significación en el desarrollo de la persona", 4 - 10 p. Revista Temas Nr. 15, 1998.

López Bombino, Luis R. "El diálogo y la cultura del error en la formación de valores", 11-15 p. Revista Temas Nr. 15, 1998.

Mayor Federico, (1998). Compartir una ética del futuro. El correo de la UNESCO, 1998. Pág 36.

Revista "Perspectivas" Nr. 9, Cúcuta, Colombia, Abril de 1998.

Rodríguez Lauzurique, Rosa T. y Molina Cintra, Matilde. "Juventud y valores.

¿Crisis, desorientación, cambio?, 65- 73 p. Revista Temas Nr. 15, 1998.

Scott, Peter, (1998): Fisuras en la Torre de marfil. El correo de la Unesco. Septiembre 1998.

Tierno, Bernabé. "Valores humanos" (Segundo Volumen), 215 p. Taller de editoras S.A., España, 1992.

Tunnermann Bernheim, Carlos (1996): La Educación Superior en el Umbral del Siglo XXI. Pág 143. CRESAL/UNESCO.

UNESCO. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. 9 de octubre de 1998.

Vela Valdés, Juan. (2000): Educación Superior: Inversión para el Futuro. En Revista Cubana de Educación Superior.

Yarce Jorge, CALIDAD TOTAL EN LA EDUCACIÓN, Revista educación y educadores Universidad de la Sabana no. 1 Año 1997.

---

# REVISTA IBERO— —AMERICANA

La Revista Iberoamericana de Educación es una publicación monográfica cuatrimestral editada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

La calidad integral en educación.

Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa<sup>1</sup>

Jorge R. Seibold, S.J. (\*)

---

**SÍNTESIS:** Las respuestas a preguntas como ¿a qué calidad educativa aspiramos?; ¿qué equidad educativa sostendremos? y ¿qué valores impregnarán nuestra tarea docente?, le permiten a Jorge R. Seibold, S.J. proponer una redefinición del concepto de calidad educativa.

La misma refleja la necesidad de que todo proceso educativo incorpore las que el autor considera sus tres condiciones necesarias y trascendentales: la calidad, la equidad y los valores.

Una discusión de cada uno de estos elementos, de su integración en la idea de 'calidad integral en educación' y de sus consecuencias sobre la trama y el contexto del sistema educativo formal, conforman los temas centrales de este artículo.

**SÍNTESE:** As respostas a perguntas como: a qual qualidade educativa almejamos?; que equidade educativa susteremos? e que valores impregnaram nossa tarefa docente?, estas questões permitem a Jorge R. Seibold, S.J. propor urna redefinição do conceito de qualidade educativa.

A mesma reflète a necessidade de que todo processo educativo incorpore as que o autor considera as suas tres condicões necessárias e transcendentais: a qualidade, a equidade e os valores.

Urna discussáo de cada um destes elementos, da sua integracao na idéia de 'qualidade integral em educacáo' e das suas conseqüências sobre a trama e o contexto do sistema educativo formal, conformam os temas centráis deste artigo.

(\*) **Jorge R. Seibold** es director del Programa de Doctorado en Filosofía de la Facultad de Filosofía (área San Miguel) de la Universidad del Salvador; además es director del Centro de Reflexión y Acción Educativa (CRAE) perteneciente al Centro de Investigación y Acción Social

## 1. Introducción

Nuestra contribución a este panel sobre «La familia, la sociedad y los medios de comunicación: trama y contexto del sistema educativo formal» se hará desde la perspectiva de la calidad educativa.

No cabe duda de que todos los esfuerzos que puedan hacerse en un país por la educación serán siempre pocos si se contempla la magnitud de la tarea. Es por ello por lo que debe mirarse bien dónde se pone la mayor parte del esfuerzo para que el resultado sea acorde con las expectativas, que brotan de un proyecto consensuado.

Son innumerables las variables que pueden ser activadas y desplegadas en orden a mejorar el servicio educativo, y en particular a vincular los logros de la institución escolar con la familia y la sociedad. Todas esas iniciativas pueden encontrar enconados defensores y razonables argumentaciones.

Nuestro aporte reflexivo se inscribe en un nivel previo a estas iniciativas del todo convenientes para una buena planificación. El interés que nos mueve está ahora en introducirse en tres tópicos íntimamente unidos en el ámbito educativo, a saber: la calidad, la equidad y los valores, que son como las condiciones necesarias y trascendentales que acompañan cualquier cambio o proceso de transformación educativa. No tenerlas en cuenta o no calibrarlas convenientemente sería un error de óptica lamentable, que tarde o temprano comprometería cualquier intento serio de transformación educativa. Por eso, en nuestro acto de reflexión no deben obviarse las tres preguntas esenciales que acompañan y orientan todo proceso de transformación educativa: ¿A qué calidad educativa aspiramos? ¿Qué equidad educativa sostendremos? ¿Qué valores impregnarán nuestra tarea docente? Las respuestas que demos a estas preguntas conformarán un nuevo concepto de calidad educativa en el que estén integrados tanto la equidad como los valores de nuestra propuesta educativa. A este nuevo concepto lo llamaremos «calidad integral».

Nuestra breve reflexión tendrá tres apartados. El primero se refiere al concepto que manejamos habitualmente de «calidad educativa», ponderando sus logros y sus límites. El segundo describe los nuevos avances del concepto de calidad educativa a partir de la idea de «calidad total», de contextura socioeconómica. También aquí consideramos sus aportes y sus límites. Finalmente, describiremos la noción aquí propuesta de «calidad integral», que introduce en la «calidad» educativa los conceptos de «equidad» y de «valores». Esto nos permitirá apreciar mejor la continuidad de la educación con la familia, la sociedad y los medios de comunicación social, ya que ellos forman la trama y el contexto del sistema educativo formal.

## 2. El concepto tradicional de «calidad educativa»

El concepto de «calidad educativa» es relativamente reciente en la literatura pedagógica. Desde el siglo XVIII, para no remontarnos más atrás, las mejoras en la educación se han ido sucediendo sin solución de continuidad, gracias en gran parte a las políticas educativas implementadas y a la variedad de métodos pedagógicos empleados<sup>2</sup>. En todo ello no se buscó solamente lo cuantitativo al crear más escuelas y facilitar el acceso a nuevas poblaciones escolares, sino se intentó favorecer lo cualitativo mejorando los niveles de enseñanza. La «mejora» de la educación, así se decía, debía cubrir ambos aspectos.

A partir de la segunda guerra mundial se produce en los países centrales, que tenían asegurada una buena infraestructura educativa para toda la población, un movimiento para impulsar una mejora cualitativa de la educación, considerando los nuevos desafíos de la sociedad. Esto hizo que se impusiera en la literatura pedagógica y en las políticas científicas el tema de la «calidad educativa».

Si el tema se había impuesto, no lo estaba el concepto. De ahí el problema que todavía se debate. ¿Qué entendemos por «calidad educativa»? Una extensa bibliografía a la que aquí no podemos hacer referencia se dedica a esclarecer este problema. Para nosotros, como lo sostendremos en este ensayo, el concepto de «calidad educativa» es complejo y entraña diversas dimensiones que lo articulan en una unidad verdaderamente integral. A esta integridad nos referiremos más adelante. Ahora nos interesa la noción más tradicional de calidad educativa, que la consideraba como el resultado de la introducción de más amplios y actualizados contenidos y de mejores métodos pedagógicos. Era el «reformismo pedagógico», que suponía un poco ingenuamente que con una simple «modificación de planes» o de «prácticas pedagógicas» se iban a obtener mejores resultados. En realidad esta orientación estaba ligada a evaluaciones con fuertes connotaciones reductoras, centradas en la obtención de resultados relacionados casi exclusivamente con la esfera de lo cognitivo.

Un ejemplo de tal perspectiva puede verse entre nosotros en las evaluaciones que periódicamente rigen en el Sistema Nacional de Evaluación, a fin de controlar la eficacia y la eficiencia del proceso educativo argentino<sup>3</sup>. Por lo general, en nuestro medio dichas evaluaciones han consistido en pruebas de rendimiento realizadas en las áreas de matemática-ciencias y lengua<sup>4</sup>. En los últimos años se han introducido en estas evaluaciones modernas tecnologías que en substancia no han variado su óptica, la cual ha permanecido ligada a evaluar sólo los resultados cognitivos de los aprendizajes. Por eso, al privilegiar estos aspectos se dejaban de lado otros no menos importantes como son los que pertenecen a otras áreas del conocimiento, y, lo que es más grave, se ignoraban otras dimensiones del ser humano ligadas al conocimiento como son el saber valorar, el saber decidir, el saber hacer, el saber actuar, y que afectan también a los pilares de la educación<sup>5</sup>.

Este reduccionismo de la evaluación tradicional permitió establecer rápidas correlaciones entre el aprendizaje y el contexto socioeconómico de los alumnos. Con ello, y sin examinar otras correlaciones, se atribuyó a causales socioeconómicas el éxito o el fracaso escolar, condiciones que ciertamente afectan al nivel de calidad educativa que esos centros pueden ofrecer, pero que de ningún modo lo determinan si se atiende a otras causales<sup>6</sup>.

Dichas evaluaciones de calidad tampoco alcanzan por lo general a los «resultados externos» de la educación, como pueden ser aquellos que reflejan la inserción de educando en la sociedad, tanto en su vida familiar y local como en la laboral o de política ciudadana, según haya recibido tal o cual orientación educativa<sup>7</sup>. Tampoco ha sido objeto de estas evaluaciones el impacto que la educación produce en el imaginario social o en la cultura del pueblo, ni el rico acervo cultural que, como conjunto de saberes provenientes en su mayor parte de tradiciones familiares acompaña a cada educando cuando ingresa a la escuela, y que con su presencia afecta al propio proceso de enseñanza-aprendizaje. La escuela está íntimamente ligada a la cultura y no se la puede evaluar sin hacerlo simultáneamente con la cultura de sus protagonistas.

El «Informe Delors» de la Unesco, de 1996, subraya que la educación tiene como fundamento cuatro grandes pilares o aprendizajes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás, y aprender a ser<sup>8</sup>. Todo esto significa que la calidad educativa no resulta de los logros de excelencia de una sola de sus áreas. Tal parcialidad de las pruebas evaluativas afecta al resultado, por más que la escuela tenga un espectro más amplio de expectativas en cuanto a su calidad, y por más que esos limitados indicadores puedan dar alguna idea de niveles de calidad objetiva y dar pie a correlaciones con otros índices educativos o con causales que la producen<sup>9</sup>. Correlaciones y causales que, por otro lado, suelen ser muy útiles en la diagramación de las políticas educativas.

Eso hace que, sin dejar por el momento de lado dichos procedimientos tradicionales, deba avanzarse hacia estrategias más «integrales», en correspondencia con una «calidad» más integrativa de aquellos aspectos fundamentales que afectan al fenómeno educativo en cuanto tal.

### **3. La «calidad total» educativa**

En los últimos años se ha introducido en el mundo empresarial un nuevo concepto de «calidad» denominado «calidad total»<sup>10</sup>. Este concepto de «calidad total» surgió en la postguerra como una exigencia de elevar los valores estandarizados de calidad que regían las producciones de bienes y servicios en la década de los 30, en orden a satisfacer una mayor demanda. Dicha idea, elaborada primero por americanos y japoneses, y luego, a partir de los 80 por europeos, se ha ido enriqueciendo con el tiempo. Aquí nos basta sintetizarla con la enumeración de las cuatro características o condiciones que deben ser cumplidas para poder hablar con propiedad de «gestión de calidad total» (Total Quality Management=TQM)<sup>11</sup>.

Su primera característica pone énfasis en la satisfacción del «cliente» con sus demandas tanto explícitas como ocultas, que pueden llegar a ser descubiertas y satisfechas por una oferta inteligente. La «calidad total» exige, en segundo lugar, la «mejora continua» de la gestión empresarial y de sus procesos. Unida a esta exigencia está, en tercer lugar, la necesidad de una «participación» gratificada y gratificante de todos los agentes intervinientes en la producción empresarial. Ya no se trata, como era antes, de una gestión específica del «departamento de calidad» de la empresa. Ahora todos, desde el presidente hasta el último empleado, están involucrados en la mejora de la calidad, para lo cual deben asumir una función de creciente liderazgo sustentada en la competencia y la motivación, que no están exentas de valores<sup>12</sup>. Por último, se exige que haya un nivel de «interrelación» de las empresas, que transforme la tradicional competitividad empresarial en acuerdos cada vez más francos, que garanticen una máxima calidad de oferta y un acceso leal al mercado.

Este concepto empresarial de «calidad total» ha tenido su versión o sus versiones en el campo educativo<sup>13</sup>. Para ello ha debido sufrir profundas transformaciones tanto en su nomenclatura técnica como en sus conceptos. Pero su nueva versión no ha podido disipar las desconfianzas que todavía se suscitan en el ámbito educativo por su proveniencia empresarial. Por más aportes que pueda suministrar al ámbito educativo un modelo «empresarial» de gestión, no puede contener de ningún modo los principios últimos que inspiran un modelo «personalizado» de gestión educativa.

En el modelo de calidad total educativa el «foco» se pone también en el «destinatario»

del quehacer educativo, que es ante todo el educando, llamado «beneficiario»<sup>14</sup>, que ocupa el lugar del «cliente» en el ámbito empresarial. Tal posición central del «educando» es coincidente con los avances de la nueva pedagogía, que ha desplazado la importancia que en otros tiempos tuvieron los «contenidos» o los «docentes» y que ahora posee el mismo sujeto de la educación que es el educando, pero sin descuidar el rol del docente ni el de los contenidos educativos.

Pero para poder centralizar el acto educativo en el sujeto es preciso, en segundo lugar, mejorar y optimizar «la gestión educacional de un modo continuo»<sup>15</sup>. Para ello la escuela necesita tener bien claro su proyecto educativo, sus propuestas didáctico-pedagógicas, sus estructuras institucionales y sus propios procesos de gestión. Las reformas en calidad total son de naturaleza continua y deben ser llevadas con constancia por toda la comunidad educativa. Vale más una acción continua que muchas esporádicas. Esto implica, en tercer lugar, tener en cuenta la «participación» de todos los docentes de una institución educativa y de todos aquellos que son parte de la comunidad educativa como los directivos, padres y personal no docente<sup>16</sup>. Por último, también es necesario arbitrar los medios para que las instituciones escolares no entren en la «competencia» escolar a fin de ganar «matrículas», práctica que lamentablemente ya está instalada entre nosotros en los más diversos niveles. La situación educacional es de tal gravedad que exige de todos un gran acuerdo<sup>17</sup>.

Son innegables las ventajas que los análisis de la «calidad total» han introducido en la práctica educativa. Su actitud sistémica permite ver la escuela como un todo unido a su medio socioeconómico. Pero este parentesco tan estrecho con la cultura de la globalidad imperante hace que la calidad total endiose a la efectividad y a la eficiencia como las supremas categorías del funcionamiento escolar correcto<sup>18</sup>. De este modo el proyecto educativo queda reducido a la simple correspondencia funcional entre objetivos planificados y rendimientos constatados dados en un proceso de continua adecuación, como lo ejemplifica el ciclo de Deming<sup>19</sup>. A esta perspectiva le falta el impulso de los «fines», que más allá de los «objetivos» inmediatos anima con sus valores trascendentes el «ideario» del proyecto educativo de una institución. Tal carencia de «fines» hace que muchas veces la perspectiva de la calidad total esté también reñida con los más elementales principios de la equidad. Aquí es donde el concepto de «equidad» debe introducirse e integrarse en el concepto de «calidad».

La «equidad» en educación tiene que ver, en general, con la igualdad de oportunidades y con el respeto por la diversidad. Pero esta «equidad» educativa, más que «igualdad aritmética», es «igualdad proporcional», ya que tiene en cuenta la asignación de sus recursos a los más desprotegidos y débiles del Sistema Educativo que son los pobres y los sectores marginales de la sociedad. En ese sentido la búsqueda de calidad educativa «implica justicia»<sup>20</sup>. Esta «justicia», para ser plena debe focalizar acciones en favor de los más pobres en dos líneas complementarias. La primera es la que provee «recursos materiales» para posibilitar la enseñanza aprendizaje de esos sectores pauperizados de la población, como pueden ser los recursos de infraestructura, de materiales didácticos, los refuerzos alimentarios, la vestimenta, la salud, etc. La segunda es la que provee «recursos formales», que son más importantes aún que los anteriores, ya que atañen al apoyo directo de las propias prácticas pedagógicas que tienen lugar en ese marco. De nada valdría enviar libros de lectura («recursos materiales») a esos sectores, si no se les proporcionara a los maestros los medios didáctico-pedagógicos («recursos formales») que son imprescindibles para que los alumnos puedan progresar en la lectura comprensiva de esos textos. Si no se les facilita esta última ayuda las estadísticas mentirán, porque el auxilio material no basta para elevar el nivel cultural de la población. Y también será del todo irracional promover escuelas de «alta calidad» en función de sus elevados:

ingresos, como nacen algunos, sin ver o sin querer ver que a iaaonay escuelas que no pueden alcanzar un mínimo de calidad por lo exiguo de su presupuesto, que no sólo no alcanza para pagar a sus maestros con dignidad, sino que ni siquiera pueden proveerse de lo mínimo requerido para su equipamiento tecnológico. El requisito es, pues, aspirar a una escuela de calidad integral para todos. Y este principio no vale únicamente para la política educacional del Estado, sino que debe tener vigencia en la sociedad civil y entre los particulares.

#### **4. La «calidad integral» educativa**

Nuestra idea de calidad educativa integral<sup>21</sup>, como hemos visto, incorpora a la equidad, que es un valor, pero también a los restantes valores en su más completa amplitud y profundidad. No debe olvidarse que los valores son tanto «extensivos», es decir, que alcanzan a los más diversos aspectos de la realidad, como «intensivos», o sea, que poseen un grado de profundidad dependiente de la comprensión y de la preferencia humana que los constituye<sup>22</sup>.

Los valores se hallan así presentes de doble manera en todos aquellos contenidos que deben ser evaluados. En la actual reforma educativa argentina se ha reconocido que los contenidos de la educación no son, como lo eran antaño, meramente cognoscitivos. Hoy en cualquier currículo de la Educación General Básica, por tomar un ejemplo, los contenidos son de naturaleza triple: cognoscitivos, procedimentales y actitudinales, en plena concordancia con los cuatro fundamentos de la educación recomendados por el Informe Delors.

Y los valores no solamente permean a los contenidos actitudinales —entre los que se encuentran los valores morales, tan capitales para comprender el concepto de persona—, sino también a los cognitivos (¡pensemos sólo en el valor de «verdad» en una ecuación matemática!) y a los procedimentales (¡pensemos en los valores de «solidaridad» y «honestidad» puestos de manifiesto en cualquier trabajo grupal o en un simple juego!).

Formar en valores tiene una trascendencia que va más allá de la escuela. No se forma para pasar un examen, sino para la vida. Una educación de calidad en valores debe plasmar la vida de los niños, de los adolescentes, de los jóvenes, del hombre y de la mujer, asumiéndolos siempre como personas en el sentido más profundo de su significación espiritual, es decir, dotados de la dignidad de ser libres y revestidos desde dentro por las virtudes más insignes, tales como eran la «virtud» o «excelencia», la «arete» de los antiguos griegos, que imprimían en el hombre un sello auténtico de humanidad, más allá de las competencias a que esa virtud los habilitaba<sup>23</sup>.

Esa formación invita así a entrar en el tejido humano de las relaciones sociales, que se entretajan en la familia, en las sociedades intermedias, y luego, con nuevas competencias, en la vida laboral y política<sup>24</sup>. Esa formación tampoco deja de imprimir sus huellas en un sujeto abierto a valores y realidades trascendentes y por eso mismo absolutas.

En una palabra, puede afirmarse —coincidiendo con Max Scheler<sup>25</sup>—, que los valores en su más variada gama, como son los valores sensibles, útiles, vitales, estéticos, intelectuales, morales y religiosos, atraviesan de lado a lado la institución escolar, junto con sus estructuras y protagonistas, e igualmente al «imaginario social» en el cual está inscrita. Los valores resultan así consubstanciales a la sociedad y a las instituciones que la integran. Esto hace que cada institución educativa deba ser muy



consciente de los valores que asume «muy muy» y «UB IUS CIVILITATIS»; a la vez, la propuesta.

Tal conciencia de valores debe explicitarse en el ideario del Proyecto Educativo Institucional (PEI), y testimoniarse mucho más en el compromiso diario de su personal directivo, de sus docentes y no docentes, de los alumnos, de las familias, y también debería ser visible en las estructuras administrativas, en las metodologías y contenidos curriculares y en las prácticas de enseñanza-aprendizaje que afectan al «acto» concreto educacional de cada día. La calidad integral educativa debe impregnar, por lo tanto, la totalidad del proceso educativo, y la evaluación, en correspondencia con este proceso, deberá ayudar a consolidar y no a encubrir la transformación educativa en marcha en cualquier institución escolar.

Todo eso nos hace sentir que esta «calidad integral» no será fácil de evaluar por los métodos actuales. Una evaluación de calidad sensible sólo a los modelos economicistas de educación va a favorecer ciertos perfiles que respondan a tales tipos de demandas. Por ejemplo, se evaluará la gestión educativa en cuanto sea capaz de formar sujetos con competencias para resolver problemas o con capacidades solicitadas ahora por las empresas para innovar en un mercado altamente competitivo. Sus resultados tenderán a mejorar las performances de la institución educativa en esa línea empresarial. La calidad integral no se niega a enfrentar estos desafíos, pero rehúsa someterse a la lógica meramente economicista que se le ofrece. Es por ello por lo que para evaluar en términos de calidad integral se debe apelar a nuevas formas de evaluación y de autoevaluación, no sólo de los alumnos sino de todos los agentes que intervienen en la gestión educacional, incluidos la familia y la sociedad.

La evaluación, al igual que la calidad educativa, es una realidad compleja<sup>26</sup>. Depende de varios factores y no se deja acotar solamente por el indicador de un solo resultado. Sin querer describirla de un modo exhaustivo, podríamos decir que la calidad educativa de una institución escolar—para tomar una referencia concreta— puede ser evaluada de un modo integral si se tienen en cuenta, al menos, tres «factores» que inciden en su conformación: el sociocultural, el institucional-organizativo y el pedagógico, que forman como su «contexto» concomitante. A este triple contexto no: referiremos ahora brevemente. Un estudio más detallado debería enumerar y precisar los diversos indicadores de calidad integral, a fin de evaluar lo más objetivamente posible la calidad integral de una institución escolar.

#### **4.1. El contexto sociocultural de la calidad integral**

El primer factor es el «contexto sociocultural» en el cual la institución escolar vive y se desarrolla. Ella no vive en el aire. Necesita un «habitat» o marco cultural-axiológico socioeconómico en el que esté inscrita y con el cual mantenga un permanente flujo de dar y recibir. Es en este medio donde se descubren las aspiraciones y necesidades más elementales de la familia y de la comunidad. Los alumnos serán vivos portadores de un imaginario social rico en determinaciones tradicionales modernas y postmodernas que introducirán en el aula, y que será responsabilidad del docente descubrir, reconocer y alentar a fin de reelaborarlo con nuevos y significativos saberes. Así se formará un «clima» inculturado propicio para el reconocimiento de las identidades personales y para el acrecentamiento de la calidad educativa.

Es también en este imaginario social donde anidan las demandas y las problemáticas más acuciantes que agitan a los jóvenes y conmueven a la comunidad, como son la pobreza, la exclusión, la violencia, el desempleo, el consumismo, el SIDA, la contaminación ecológica, etc., y que de un modo u otro deberán ser asumidas como

«temas transversales» en el currículo institucional de esa institución escolar. Esta realidad compleja del «contexto sociocultural» abre toda una serie de nuevos indicadores, no reducibles a lo meramente económico, y que serán de vital importancia para comprender de un modo más integral las correlaciones que se dan entre «contexto sociocultural» e institución escolar en cuanto a calidad educativa, tanto en el impacto de la sociedad sobre la escuela, como de ésta sobre aquélla.

#### **4.2. El contexto institucional-organizativo de la calidad integral**

El segundo factor que afecta a la calidad educativa de una escuela lo proporciona su propio «contexto institucional- organizativo», que la sostiene en un complejo entramado donde se entrecruzan variados procesos articulados por el Proyecto

Educativo Institucional (PEÍ), que le da su espíritu y su forma institucional<sup>27</sup>. Es en este vértice donde se sitúan los grandes principios rectores de la institución y su base axiológica, de la que dependerá intrínsecamente el deber ser de su calidad educativa. Aquí se abrevarán diariamente tanto los directivos como los docentes, el personal administrativo y de servicios, los padres y, en general, toda la comunidad educativa.

Una escuela sin Proyecto Educativo Institucional elaborado y compartido por toda la Comunidad Educativa, al que se remite constantemente en su propio accionar, se parecerá más bien a una máquina que funciona sin ton ni son, sin norte ni motivaciones profundas que alienten su quehacer. De ella no se podrá esperar ninguna excelencia ni búsqueda constante para mejorar su oferta de calidad educativa.

Centrados por el PEÍ se vertebran al menos tres procesos convergentes en una unidad coherente dentro del «contexto institucional-organizativo»<sup>28</sup>. El primero alude a la dirección de los órganos de gobierno de la institución escolar. El segundo al nivel operativo, donde es importante tanto el docente como los alumnos y la infraestructura necesaria para que se pueda ejercer la función propia del establecimiento educativo, como es la función enseñanza-aprendizaje. El tercero, finalmente, se refiere al nivel de apoyo, imprescindible también en toda escuela, y apunta a los servicios administrativos y auxiliares que complementan toda la labor educativa del centro.

Cada uno de estos procesos es rico en indicadores de calidad educativa. Así, uno podría evaluar, por ejemplo, el grado de compromiso que los directivos tienen en relación con el PEÍ y su contenido axiológico. Los indicadores habituales suelen medir sólo eficacias y eficiencias a un nivel meramente pragmático. Los indicadores de calidad integral son más exigentes, porque están calibrados en valores y no en actividades pragmáticas. Es aquí donde el liderazgo de los directivos tiene un ancho margen para crecer indefinidamente y evitar cualquier aburguesamiento prematuro. Otros indicadores podrán traducir la competencia profesional de los docentes, su actualización permanente, su relación con otros colegas para compartir con ellos la gestación y puesta en práctica del currículo anual, etc.

De modo semejante se podrían diseñar otros indicadores para reflejar otras muchas funciones que el docente pudiera desempeñar para elevar la calidad educativa del centro. Un indicador muy pertinente a este respecto es el grado de adscripción y dedicación que el docente tiene con la institución escolar a la que pertenece. Hoy, por su precaria situación económica, muchos docentes deben estar adscritos a varias instituciones simultáneamente, cumpliendo en cada una de ellas funciones a tiempo parcial, pero sin estar vinculados a fondo con ninguna en particular. Esta lamentable situación afecta sin duda a la calidad educativa del centro. Otros indicadores deberían reflejar el uso adecuado de nuevos recursos tecnológicos en la escuela. La existencia del mero recurso, digamos de una sala de computación, no es garantía de calidad

educativa, el indicador de reorganización no es el recurso aislado, sino el buen uso del recurso. Y esto está también ligado a los valores y a los fines y objetivos del proceso educativo.

#### **4.3. El contexto didáctico-pedagógico de la calidad integral**

El tercer factor que afecta a la calidad educativa lo proporciona el inmediato «contexto didáctico- pedagógico» propiamente dicho. Aquí está en juego el arte de todo el proceso educativo, ya que en su irrepetible inmediatez tanto el docente como los alumnos deben poner en acción todo lo que está previsto en los niveles previos y más alejados tanto del «contexto sociocultural» como del «contexto institucional-organizativo». Aquí se indican planteamientos didáctico-pedagógicos que tienden a presentar el nuevo rol del maestro, que deja la tradicional función de ser mero transmisor de conocimientos para convertirse en acompañante de sus alumnos, quienes ahora tienen la tarea de construir con su conducción, con la ayuda de toda la comunidad educativa y la provisión de medios tecnológicos adecuados, no sólo nuevos conocimientos sino también habilidades y actitudes valorativas de excelencia<sup>29</sup>. Igualmente, el «currículo» efectivizado paso a paso en el proceso concreto de enseñanza-aprendizaje desempeña un rol muy importante para crecer en calidad educativa.

Diversos indicadores deberían reflejar las distintas virtualidades de los maestros y de los alumnos, como también del currículo, en orden a alcanzar la excelencia educativa. Algunos indicadores tendrían que apuntar a los contenidos, otros a la metodología. Ninguno de ellos debería estar privado de alguna referencia a los valores que impulse el PEI y que actualizan el currículo anual para los diversos niveles y cursos de la escuela. Los contenidos, como hemos mencionado más arriba, deben estar abiertos a lo conceptual, a lo procedimental y a lo actitudinal, tal como se despliegan en las actividades del aula, en la escuela y en su contexto sociocultural. Esta triplicidad de contenidos garantiza una comprensión integral de la calidad educativa que se quiere implementar. Otras iniciativas pedagógicas, como la de los «temas transversales» podrían enriquecer esta perspectiva en valores<sup>30</sup>. Del mismo modo, las modernas pedagogías personalistas y constructivas del conocimiento, que dan amplio campo a la iniciativa del alumno bajo la conducción del docente, son también un fuerte incentivo para crecer en calidad educativa por los resultados y valores que despliegan. Todo esto conduce a forjar nuevos indicadores que reflejen tanto cualitativa como cuantitativamente esas nuevas posibilidades de la calidad educativa.

Una evaluación integral deberá atender cuidadosamente los tres factores fundamentales que afectan el resultado final del hecho educativo. De lo contrario caerá en falsas apreciaciones, como las que pueden surgir cuando se comparan ciertos logros con la trama sociocultural que ella manifiesta en sus alumnos, sin el debido discernimiento. Estas evaluaciones, hechas con franqueza y verdad ciertamente ayudarán a mejorar la institución escolar, las performances en calidad de los alumnos, y devolverán con creces a la sociedad lo que ésta ha invertido en la educación. La evaluación debe dejar de ser un instrumento del Estado para controlar el nivel educativo de la población estudiantil. Es preciso que los procedimientos evaluativos se conviertan en un medio que ayude a las propias escuelas a mejorar su calidad educativa. Así, algunos de estos métodos permitirán conocer mejor las experiencias de los alumnos, que son la base de la adquisición de nuevos saberes realmente significativos en la escuela.

De tal manera podría eliminarse la brecha existente actualmente entre cultura popular y cultura escolar o ilustrada, presentadas muchas veces como culturas antagónicas contradictorias. También podrían comenzar a comprenderse mejor los «desniveles

en calidad educativa en escuelas situadas en lugares con culturas propias, en esta perspectiva no sería extraño que una escuela de la quebrada de Humahuaca o de Tierra del Fuego tuviera índices de calidad integral superiores a otra de la Capital Federal, ya que la evaluación educativa deberá tomar en cuenta ahora otros factores que afectan a la integralidad del hecho educativo. Avanzar en esa dirección hacia una calidad integral será, sin lugar a dudas, uno de los más grandes desafíos de la educación de nuestro siglo XXI.

## Notas

<sup>1</sup> Este trabajo fue presentado en un panel en el marco de las «Segundas Jornadas Internacionales sobre Ética y Educación», organizadas por la Cátedra UNESCO «Ética y Política», con sede en el Senado de la Nación, y realizadas en Buenos Aires entre el 30 y el 31 de marzo de 2000.

<sup>2</sup> Cfr. Colom Cañellas, A. J.: «La calidad de la educación desde la teoría pedagógica y la historia», *Bordón*, vol. 40, n°2, pp. 163-175, 1988.

<sup>3</sup> Cfr. Llach, J. J., Montoya, S. y Roldan, F.: *Educación para todos*, IERAL, Buenos Aires, 1999, pp. 419 y ss.

<sup>4</sup> *Ibíd.*, pp. 90 y ss.

<sup>5</sup> Esto también lo reconocen Llach y otros al decir: «*Es muy importante tener en cuenta que en este tipo de pruebas (principalmente en el área de matemática- ciencias y lengua) sólo se detectan algunas habilidades cognitivas de los estudiantes. Quedan totalmente excluidas, en cambio, las capacidades no cognitivas, tales como los valores éticos, la motivación, la iniciativa o la valoración del logro...*» (ibí p. 94).

<sup>6</sup> Esta fuerte correlación entre calidad educativa y factores socioeconómicos, tan señalada en la literatura después de los estudios de Coleman (1966), sin ser absolutamente desmentida fue ciertamente atemperada y redefinida sobre todo en países en desarrollo, tal como el mismo Llach lo señala (*Ibíd.*, p. 102).

<sup>7</sup> Llach, J. J. y otros, *Op. Cit.*, p. 94. Se reconoce también aquí la limitación de estos estudios: «Es claro, sin embargo, que dados los objetivos proclamados del sistema educativo, el estudio de estos resultados cualitativos debería incluir también la formación ciudadana, la capacidad de educar a los hijos y el aprendizaje de valores que hacen a la formación integral de las personas humanas. La carencia de estudios sistemáticos acerca de estos aspectos de la educación y, más aún, de su posible influencia en las variables que sí se estudian, es una limitación seria de la literatura de las últimas décadas» (*Ibíd.*, p. 95).

<sup>8</sup> Delors, J. y otros: *La Educación encierra un tesoro*, Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, Santillana-Ediciones UNESCO, Madrid, 1997, cap. 4, pp. 56 y ss.

<sup>9</sup> Así lo afirman Llach y otros, *Op. Cit.*, p. 94: «Sería un grave error, sin embargo, descalificar totalmente a las pruebas estandarizadas en función de sus limitaciones».

<sup>10</sup> Cfr. Álvarez, M.: *El liderazgo de la calidad total*, Ed. Praxis, S.A., Barcelona, 1998, cap. 1; López Rupérez, F.: *La gestión de calidad en educación* Ed. La Muralla S.A., Madrid, 1997, pp. 39 y ss.

<sup>11</sup> Cfr. Shiba, S., Graham, A. y Walden, D.: *A new american TQM*, Productivity Press, 1993.

<sup>12</sup> López Rupérez señala tres valores centrales a modo de «racimos éticos» que acompañan la calidad total empresarial. Estos son la «*adhesión personal a un ideal de perfección*», la «*consideración del otro en tanto que persona*» y la «*identificación con un proyecto colectivo*» cfr. *Op. Cit.*, pp. 63-64.

<sup>13</sup> Cfr. Álvarez, M.: *Op. Cit.*, cap. 2, pp. 29 y ss.; véase también el excelente texto de S. Schmelkes *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, Interamer, Washington, 1994, donde se aplican a la

filosofía

de la calidad total» (p. 5, la cursiva es nuestra).

<sup>14</sup> Cfr. Schmelkes, S.: *Op. Cit.*, p. 13. Los segundos «beneficiarios» de la escuela son, en terminología americana, los «stakeholders» (los «sustentantes» o «sostenedores») de la misma, como son los «padres, el Mercado y la Sociedad en general» (Cfr. Craig Johnson, E. y Golomski, William A. J.: «Quality'concepts in education», *TQM Magazine*, vol. 11, n° 6, 1999, pp. 467-473).

<sup>15</sup> Cfr. Schmelkes, S.: *Op. Cit.*, pp. 31 y ss.

<sup>16</sup> Cfr. *Ibíd.*, pp. 35 y ss.

<sup>17</sup> Cfr. Tedesco, J.C.: *El Nuevo Pacto Educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Ed. Grupo Anaya, Madrid, 1995. En esta obra Tedesco, ante las tendencias individualistas del mercado y el centralismo planificador del Estado, propone instaurar la concertación de un nuevo pacto educativo.

<sup>18</sup> Un ejemplo de ello son las llamadas «escuelas eficaces», que, sin embargo, han alcanzado logros interesantes. En esa línea una escuela es «eficaz» cuando consigue sus objetivos. Para tal orientación sólo habrá calidad cuando pueda evaluarse el objetivo. Aquí hay una definición «operativa» de calidad. Sólo es verdad lo que puede medirse. El establecimiento de «objetivos», no de «fines» que no podrían evaluarse, es un requisito de la eficacia. Para las escuelas eficaces lo fundamental es la «enseñanza y el aprendizaje», por lo cual la función social o cualesquiera de las otras finalidades que se han adscrito tradicionalmente a la escuela están de más. La escuela será eficaz para esta orientación cuando se dedique a lo suyo, es decir, a enseñar y a aprender, y nada más. cfr. López Rupérez, F.: *Op. Cit.*, pp. 93 y ss.).

<sup>19</sup> Cfr. López Rupérez, F.: *Op. Cit.*, pp. 60-63. El ciclo de Deming, en apretada síntesis, implica cuatro operaciones: Planificar, Hacer, Revisar, Actuar (Plan- Do- Check- Act), en continua sucesión hasta alcanzar el objetivo. Es el ciclo PHRA, donde «Planificar significa hacer planes de mejoramiento en las prácticas actuales a partir de datos sólidos. Hacer significa la aplicación del plan. Revisar significa ver si se ha producido la mejoría deseada. Actuar quiere decir prevenir la recurrencia o institucionalizar el mejoramiento como una nueva práctica para mejorarse» (Cfr. Schmelkes, S.: *op. cit.*, p. 66).

<sup>20</sup> Cfr. Schmelkes, S.: *op. cit.*, p. 82: «Igualdad es dar lo mismo a todos. Justicia es dar más a los que tienen menos».

<sup>21</sup> Años atrás, en 1982, García Hoz introdujo el término «integridad», junto a los de «eficacia» y «coherencia», para caracterizar una de las tres propiedades o rasgos básicos que debía poseer la calidad educativa. En esta perspectiva la «integridad» indicaba el desarrollo de las «aptitudes > posibilidades de cada persona en particular en tanto que individuo inserto en una comunidad» (cfr. García Hoz, V.: *Calidad de educación, trabajo y libertad*, Ed. Dossat, Madrid, 1982) . En este sentido nuestro concepto de «integridad» es más amplio que el de García Hoz, e incluye a la eficacia y la coherencia, a los valores y a los otros aspectos que miran no sólo al educando, sino también a la institución educativa. Nuestra comprensión de la «integridad» ha asumido y sobrepasado la crítica de la calidad total educativa a los enfoques tradicionales de la calidad centrados únicamente en el currículo) en el alumno.

<sup>22</sup> Sobre el concepto de «valor» véase nuestro trabajo «Ciudadanía, transformación educativa e imaginario social urbano. La problemática actual de los valores ante el desafío de la regionalización y el impacto de la globalización», *Stroinata*, año LV, 1999, pp.54-59.

<sup>23</sup> Cfr. Jaeger, W.: *Paideia, los ideales de la cultura griega*, FCE, México, 1957.

<sup>24</sup> Cfr. nuestros últimos trabajos sobre este tema: «Imaginario social, trabajo y educación», *Stroinata* año Lili (1997), pp. 119-149; «Ciudadanía, transformación educativa e imaginario social urbano. La problemática actual de los valores ante el desafío de la regionalización y el impacto de la globalización» *Stroinata*, año LV (1999), pp. 53-89.

<sup>25</sup> Cfr. Schelkes, M.: «Ética», *Revista de Occidente*, Madrid, 1941.

<sup>26</sup> Cfr. Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M.: *Evaluación: Nuevos Significados para una Práctica compleja*, Kapelusz, Buenos Aires, 1997.

<sup>27</sup> Cfr. Rossi, M. y Grinberg, S.: *Proyecto Educativo Institucional. Acuerdos para hacer escuela*. Ed. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1999.

<sup>28</sup> Cfr. de la Orden, A.: «La calidad de la educación», *Bordón*, vol. 41, n°2, pp. 156-157, 1988.

<sup>29</sup> Para la nueva comprensión «constructiva» y no «transmisiva» del saber y el nuevo rol del maestro, veáse Tonucci, F.: *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*, Ed. Argentina, Buenos Aires, 1992. Para la revalorización actual del maestro, por su sentido de humanidad, calidez y empatía, que no suple el mejor currículo, véase Jaim Etcheverry, G.: *La tragedia educativa*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1999, pp.156 y ss. Hacia el final de su libro llega a decir: «el éxito en la educación depende de esta relación singular, inexplicable, que se establece entre ellos (el maestro y sus alumnos) en la intimidad del aula» (Ibid., pp. 214-215).

<sup>30</sup> Cfr. Yus, R.: *Temas transversales: hacia una nueva escuela*, Ed. Grao, 2ª edic, Barcelona, 1998.

## La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación

**Dra. Viviana González Maura**

Universidad de la Habana  
*Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Formación de Profesores, Universidad Federal de Santa María, Río Grande del Sur, Brasil, del 17 al 19 de abril del 2000*

La Educación Superior en la actualidad tiene como misión esencial la formación de profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social, tema que constituyó el centro de atención de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el SXXI convocada por la UNESCO y celebrada en París en octubre de 1998.

¿Qué significa formar un profesional competente, responsable y comprometido con el desarrollo social?

Significa trascender el estrecho esquema de que un buen profesional es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le permiten desempeñarse con éxito en la profesión y sustituirlo por una concepción más amplia y humana del profesional entendido como un *sujeto* que orienta su actuación con independencia y

creatividad sobre la base de una sólida motivación profesional que le permite perseverar en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales auxiliado por sus conocimientos y habilidades en una óptica ética y creativa. Ello implica que el proceso de formación profesional que tiene lugar en las universidades debe desplazar el centro de atención de la adquisición de conocimientos y habilidades a *la formación integral de la personalidad del estudiante*, de la concepción del estudiante como objeto de la formación profesional a la de *sujeto de su formación profesional*.

Y nos preguntamos, entonces, *¿están los docentes universitarios preparados para enfrentar este reto?*

*¿ Tienen nuestros docentes universitarios la formación pedagógica necesaria para potenciar el desarrollo pleno del estudiante como profesional competente,*

*responsable y comprometido con el desarrollo social?*

Un análisis más detallado del problema nos llevaría a formularnos otras preguntas *¿ Cómo concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje y el rol del profesor y el estudiante en el centro universitario de manera tal que tributen a la formación del profesional que esperamos?*

Independientemente de que la comprensión de la educación como factor condicionante del desarrollo humano está presente desde el pensamiento

pedagógico pre-científico , en el decursar de la pedagogía como ciencia se observan distintos enfoques o tendencias que abordan de manera diferente la educación del ser humano y por tanto las concepciones acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje y del rol del profesor y el estudiante en la dirección de dichos procesos.

Para la Pedagogía Tradicional como tendencia del pensamiento pedagógico que comienza a gestarse en el SXVIII con el surgimiento de la escuela como institución

y que alcanza su apogeo con el advenimiento de la Pedagogía como ciencia en el SXIX, los contenidos de enseñanza lo constituyen los conocimientos y valores acumulados por la humanidad y transmitidos por el maestro como verdades absolutas desvinculadas del contexto social e histórico en el que vive el alumno. El método de enseñanza es eminentemente expositivo, la evaluación del aprendizaje es reproductiva, centrada en la calificación del resultado, la relación profesor-alumno es autoritaria, se fundamenta en la concepción del alumno como receptor de información, como objeto del conocimiento.

Independientemente de las virtudes de la Pedagogía Tradicional que logra la institucionalización de la enseñanza en la escuela y en la figura del maestro como conductor del aprendizaje de los alumnos con orden, rigor y disciplina, es necesario preguntarse *¿puede la escuela tradicional propiciar la formación del hombre que hoy demanda la sociedad, reflexivo, crítico, independiente, flexible, creativo y autónomo, que logre convertirse en sujeto de su desarrollo personal y profesional?*

### **Por supuesto que no.**

Ante las insuficiencias de la Pedagogía Tradicional en su contribución al desarrollo pleno del hombre surgen en el decursar del siglo XX, alternativas pedagógicas que desde diferentes ángulos abordan con una óptica científica el fenómeno educativo. La Escuela Nueva, que desplaza el centro de atención de la enseñanza y el profesor al estudiante y sus necesidades de aprendizaje, la Pedagogía Operativa de J. Piaget que dio origen a los enfoques constructivistas que centran la atención en los mecanismos psicológicos del aprendizaje, la Pedagogía no directiva de C. Rogers que aboga por el reconocimiento del estudiante como persona que aprende, la Pedagogía Liberadora de P. Freiré que aboga por la educación dialógica, participativa y el carácter problematizador y comprometido de la enseñanza con el contexto sociohistórico en que tiene lugar, el Enfoque Histórico.Cultural de L.S. Vigotsky que enfatiza el carácter desarrollador de la enseñanza y la función orientadora del profesor en el diseño de situaciones sociales de aprendizaje que conducen al estudiante a su crecimiento como ser humano.

Todas estas tendencias, entre otras, intentan desde diferentes ángulos la búsqueda de una explicación científica a la educación del hombre que permita comprender su formación y desarrollo como sujeto de la vida social. El decursar del pensamiento pedagógico en el siglo XX se caracteriza por la lucha contra el dogmatismo en la enseñanza, el aprendizaje memorístico y se dirige al rescate del alumno como sujeto de aprendizaje y al reconocimiento de sus potencialidades creativas desarrollables en un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la aceptación, el reconocimiento y el respeto mutuo en las relaciones profesor-alumno.

El desarrollo pleno del hombre, objetivo esencial de la educación no es posible en una enseñanza que privilegia la estimulación de las capacidades intelectuales al margen y en detrimento, de la educación de sentimientos y valores, que concibe la teoría desvinculada de la práctica, que otorga al profesor un papel hegemónico y absoluto en la dirección del proceso de enseñanza y al estudiante la condición de objeto y receptor pasivo en el proceso de aprendizaje.



*¿Cómo entonces concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rol del profesor y el estudiante en una escuela que propicie el desarrollo pleno del hombre?*

*El aprendizaje* ha de concebirse como el proceso de construcción por parte del sujeto que aprende de conocimientos, habilidades y motivos de actuación que se produce en condiciones de interacción social, en un medio sociohistórico concreto sobre la base de la experiencia individual y grupal y que lo conduce a su desarrollo personal.

Esta concepción de aprendizaje plantea ante todo el reconocimiento del carácter activo del estudiante en el proceso de construcción del conocimiento, su desarrollo en condiciones de interacción social, así como el hecho de que se aprenden no sólo conocimientos y habilidades sino también valores y sentimientos que se expresan en la conducta del hombre como motivos de actuación. *La enseñanza* ha de ser concebida como el proceso de orientación del aprendizaje del estudiante por parte del profesor que propicia las condiciones y crea las situaciones de aprendizaje en las que el estudiante se apropia de los conocimientos y forma las habilidades y motivos que le permiten una actuación responsable y creadora.

Esta concepción de enseñanza reconoce al profesor como un orientador del estudiante en el proceso de aprendizaje, no se trata del profesor autoritario de la Pedagogía Tradicional que impone al estudiante qué y cómo aprender; ni tampoco del profesor no directivo que espera pacientemente a que el estudiante sienta la necesidad de aprender espontáneamente para facilitar su expresión. El profesor orientador del aprendizaje es un guía que conduce al estudiante por el camino del saber sin imposiciones pero con la autoridad suficiente que emana de su experiencia y sobre todo de la confianza que en él han depositado sus alumnos, a partir del establecimiento de relaciones afectivas basadas en la aceptación, el respeto mutuo y la comprensión.

En un proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido al desarrollo pleno del hombre los *contenidos* de enseñanza se relacionan tanto con la formación y desarrollo de conocimientos y habilidades como de valores y motivos de actuación rompiendo la falsa dicotomía existente en la Pedagogía Tradicional entre lo instructivo y lo educativo, entre lo curricular y lo extracurricular. Los *métodos* de enseñanza son eminentemente grupales y participativos, problémicos, dirigidos al desarrollo de la capacidad reflexiva del estudiante, de la iniciativa, flexibilidad y creatividad en la búsqueda de soluciones a los problemas de aprendizaje y sobre todo de la responsabilidad e independencia en su actuación. *La evaluación* cumple una función educativa en tanto centra su atención en el decursar del proceso de aprendizaje y en las vías para el desarrollo de las potencialidades del estudiante. Un papel importante corresponde en este sentido, a la autoevaluación y a la coevaluación en el grupo de estudiantes.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el SXXI referida anteriormente, en relación con la mejora de la calidad de la enseñanza en los centros universitarios y la necesidad de la capacitación del personal docente se plantea:

"Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados,

provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales."

"Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas y, no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza"

Sobre la necesidad del reconocimiento del carácter activo del estudiante como sujeto de aprendizaje el documento refiere:

"Los responsables de la adopción de decisiones en los planos nacional e institucional deberían situar a los estudiantes y sus necesidades en el centro de sus preocupaciones."

Una de las vías esenciales para la capacitación del docente universitario en su preparación pedagógica para enfrentar los retos que impone a la Educación Superior el nuevo milenio lo constituye la investigación-acción en su modalidad de investigación colaborativa. Pine (1981), Blández, J. (1996).

La investigación-acción se desarrolla cada vez con más fuerza en el ámbito de la educación toda vez que constituye una vía excelente para eliminar la dicotomía teoría-práctica y sujeto.objeto de investigación, característicos de la investigación tradicional en el campo de la educación.

La investigación-acción-colaborativa como modalidad de la investigación-acción, surge como una alternativa de desarrollo profesional de los docentes a través de la investigación y en la actualidad se trabaja en diferentes niveles de enseñanza.

La investigación-acción-colaborativa posibilita formar a los docentes en la

metodología de la investigación-acción como una vía para la mejora de su práctica educativa a través de la cual los docentes, bajo la orientación de un especialista o docente de mayor experiencia en el trabajo con esta metodología, van transitando gradualmente hacia mayores niveles de participación y protagonismo en la

planificación, ejecución y evaluación de estrategias educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje .

Según Pine (1984): "Los profesores que participan en procesos de investigación acción colaborativa se convierten en agentes de su propio cambio. Los profesores pueden utilizar la investigación-acción para su crecimiento personal y profesional desarrollando habilidades y competencias con las que enriquecen su capacidad para resolver problemas y mejorar la práctica docente".

Acerca de las posibilidades que ofrece la investigación-acción para el desarrollo de un profesional crítico, reflexivo y comprometido con la mejora de su práctica dice Blández, J. expresa: "A diferencia con otros métodos de investigación en los que el camino ya está determinado, en éste hay que ir construyendo su

trayectoria, y la reflexión es la herramienta fundamental que guía nuestras decisiones y actuaciones, formando docentes más críticos y reflexivos", "...podemos decir que la investigación-acción invita al profesorado a reflexionar sobre su propia práctica, introduciendo una serie de cambios con el fin de mejorarla". Blández.J. (1996: 26-27)

Ser un docente universitario competente desde una concepción humanista de la educación significa, no sólo ser un conocedor de la ciencia que explica (física, matemáticas) sino también de los contenidos teóricos y metodológicos de la psicología, la pedagogía y la investigación educativa contemporáneas que los capacite para diseñar en sus disciplinas un proceso de enseñanza-aprendizaje potenciador del desarrollo de la personalidad del estudiante. Finalmente quisiera realizar un breve comentario acerca de los resultados obtenidos en las investigaciones que he desarrollado en este tema. Nuestra experiencia en la aplicación de programas de capacitación de docentes universitarios en los que se potencia el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico de los docentes sobre su práctica educativa a través de la integración de la teoría y la práctica profesional y la utilización de la investigación-acción como recurso metodológico para el diseño, ejecución y evaluación de estrategias educativas dirigidas al desarrollo de la personalidad del estudiante, han permitido constatar su efectividad no sólo en el desarrollo profesional del docente universitario sino también en la formación profesional del estudiante en la medida que propician la formación de un profesional eficiente, responsable y comprometido con su futura profesión.

La formación de profesionales competentes, responsables y comprometidos con el desarrollo social, misión esencial de la educación superior contemporánea, precisa de una universidad que prepare al hombre para la vida, ese es el reto de la Universidad de hoy.

### **Bibliografía.**

CEPES.(2000) " *Las tendencias pedagógicas en la realidad educativa de*

*actua*f. Editora universitaria. Tarija. Bolivia.

BLANDEZ, J. (1996) "*La investigación-acción: Un reto para el profesorado*". INDE Publicaciones. Barcelona. España.

DELORS.J. (1996) "*La educación encierra un tesoro.*" Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO. Madrid.

*DECLARACIÓN DE MERIDA.* Vil Conferencia Iberoamericana de Educación.

Mérida, Venezuela, 25 y 26 de setiembre de 1997.

GONZÁLEZ, V. (2000) "*Educación de valores y desarrollo profesional en*

*estudiantes universitarios.*". Revista Cubana de Educación Superior. No. 3

GONZÁLEZ,V. (2000): "*Pedagogía no directiva: la enseñanza centrada en el Estudiante*" En : "*Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual.*" Editora universitaria. Tarija. Bolivia.

GONZÁLEZ, V. (1999a): "*La educación de valores en el curriculum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio*". Ciudad de la Habana: Revista Cubana de Educación Superior No. 2.

GONZÁLEZ, V. (1999b): *"El profesor universitario, ¿un facilitador o un orientador en la educación de valores?"*. Revista Cubana de Educación Superior.No.3

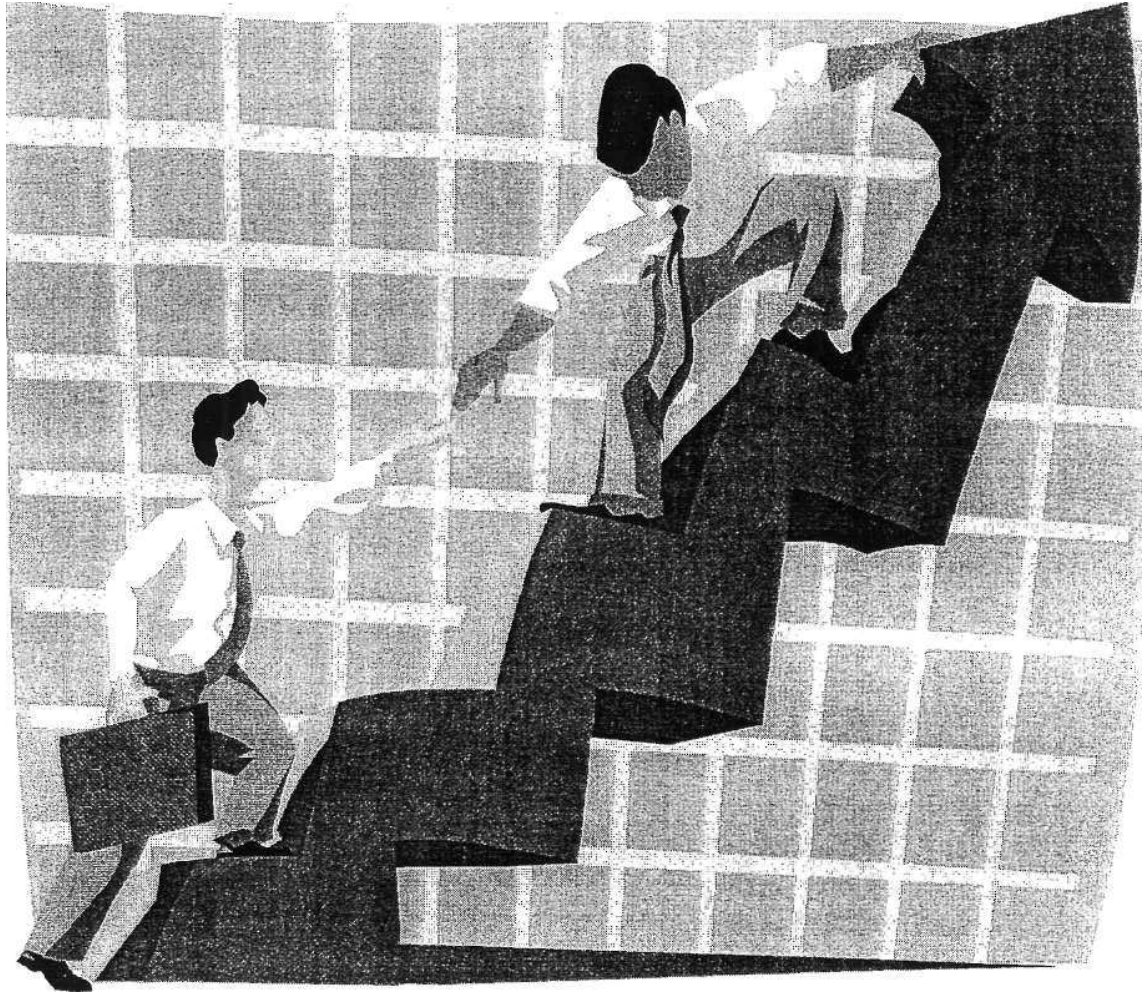
GONZÁLEZ, V. (1994): *"Motivación profesional y personalidad"*. Editora universitaria. Sucre, Bolivia.

IMBERNON.F. (1998) *"La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional,"* Editorial Grao. Barcelona. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI: VISIÓN Y ACCIÓN. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 5 -9 de octubre de 1998

MAGENDZO.A. (1996) *"Curriculum, educación para la democracia y la modernidad"*. Programa Interdisciplinario de investigación en educación. Colombia. PINE.G.

(1981): *"Collaborative action research. The integration of research And Service"*. Paper presented at the annual meeting of American Asociation of Colleges for teaching





## **2.- CURRICULUM Y TRANSVERSALIDAD**

---

## INTRODUCCIÓN:

---

Basándome en las ideas de Lucini, (1994) el gran reto al que nos enfrentamos, en la actualidad, todas las personas que nos sentimos responsables con la tarea educativa es la puesta en marcha de un proceso dinámico de humanización personal con capacidad para responder, significativamente y con esperanza, por una parte, al hecho real de la crisis de los valores y de la desmoralización que cunde en nuestra sociedad contemporánea, y por otra, a la positiva resolución de los problemas y de los conflictos con los que hoy se enfrenta nuestro planeta y, dentro de él, sectores muy importantes de su población. Según palabras de Federico Mayor Zaragoza " en estos tiempos se necesitan más que nunca valores, puntos de referencia y es necesario y urgente un plan de acción educativo basado en tres grandes pilares: la no violencia, la igualdad y la libertad. Estas deberán ser las bases de la educación en todos los países, cualesquiera que sean sus creencias, sus principios religiosos o sus sensibilidades culturales. El reto es crear un humanismo nuevo para el siglo xxi".

Teniendo en cuenta las ideas de Frolov I. T. "La humanidad está en el umbral de una nueva etapa de su desarrollo. No sólo se debe promover la expansión de su base material, científica y técnica, sino, lo que es todavía más importante, formar nuevos valores y aspiraciones humanísticas, ya que la sabiduría y el humanismo son las verdades eternas que constituyen el fundamento de la humanidad, NOS hacen falta nuevos conceptos sociales, morales, científicos y ecológicos que deberían determinar las nuevas condiciones de vida del hombre actualmente y en el futuro."

Nos encontramos, por lo tanto, ante un reto histórico consistente en recuperar el pensamiento humanista como definido de la arquitectura de todo modelo social; un gran reto que debe traducirse, desde la perspectiva educativa, en la integración, dentro del proceso de la formación y el desarrollo de la personalidad, de un sistema de valores compartidos sobre el que construir la propia vida y el entramado social; un nuevo sistema de valores capaz de hacernos descubrir y redimensionar la existencia, y de abrirnos horizontes positivos e ilusionados, en la construcción de nuestros propios y personales proyectos de vida.

Es un reto del que se desprende un hecho incuestionable: la vinculación que hoy, más que nunca entre ética y educación, es decir,

entre la ética entendida como el arte de saber vivir con uno mismo y con los demás y de aprender a sentir amor, interés y gusto por la vida, y el centro educativo como el ámbito capaz de contribuir activamente a ese aprendizaje.

**Los temas Transversales**, son en el fondo, una propuesta curricular concreta, que pretende responder al desafío del plan de acción educativa que hoy la sociedad nos está demandando, y que ha de traducirse, en el gran reto del desarrollo del humanismo, es decir en ser capaces de dotar de contenido humanista a la globalidad de nuestros proyectos educativos.

LOS temas transversales son contenidos curriculares que responden a tres características básicas:

- son contenidos que hacen referencia a los problemas y a los conflictos de gran trascendencia que se producen en la época actual. Podríamos señalar como más significativos los siguientes: ambiental, de la violencia, del subdesarrollo, del consumismo, en torno a la salud, vial, y relacionados con la desigualdad, etc.
- son contenidos relativos a valores y actitudes. Los temas transversales, contribuyen de manera especial en la educación en valores morales y cívicos, entendida como una educación al servicio de la formación de personas capaces de construir racional y autónomamente su propio sistema de valores y a partir de ellos capaces también de enjuiciar críticamente la realidad que les ha tocado vivir e intervenir para transformarla y mejorarla"
- LOS temas transversales son finalmente contenidos que han de desarrollarse dentro de las áreas curriculares; tienen un carácter globalizador e interdisciplinario, han de ser una formación presente en el conjunto del proceso educativo, que debe ser entendida como una responsabilidad compartida por el profesorado y tiene que formar parte explícita de las programaciones de todas las áreas.



## **2.- LA IMPLANTACIÓN DE LOS LLAMADOS CONTENIDOS TRANSVERSALES VIENE DADA POR LAS SIGUIENTES CIRCUNSTANCIAS:**

### **2.1 Por ser nuestra sociedad una sociedad de consumo.**

La urbanización y el crecimiento demográfico provocan el desarrollo de hábitos consumistas no dedicados exclusivamente a satisfacer necesidades primarias. Llámense Assur, Babilonia, Menfis o Tebas, Atenas o Roma, Bizancio o Bagdad, urbana de las épocas antigua, medieval y moderna desarrollaron su poder y su cultura en contra del medio ambiente. Basta una enumeración como esta para demostrarlo: desertización y agotamiento de suelos en el Medio Oriente consecuencia de una explotación intensiva destinada no sólo a alimentar a sus habitantes; colmataciones y cegamientos producidos en medios acuáticos por la construcción de obras de ingeniería -puertos, canales-, desde los mesopotámicos a los de época grecorromana; vertederos en las proximidades de las grandes ciudades -como el de ánforas de Roma-; talas de bosques de los cedros del Líbano fenicios a los europeos de época medieval y moderna, para construcción naval o uso energético y de la vivienda; arrasamientos provocados por guerras, etc.

**2.2 Los cambios sociales y las nuevas demandas educativas.** Las transformaciones sociales han roto las bases de las identidades tradicionales, ya sean de tipo profesional (desaparición de los oficios, cambios profundos y permanentes en las posiciones de trabajo, necesidad de reconversión profesional permanente), de tipo espacial (migraciones, movilidad espacial frecuente) o de tipo político. El cambio es tan acelerado que exige respuestas educativas inmediatas. Cuando surge una amenaza social o se manifiestan procesos importantes de desequilibrio y de cambio (intolerancia racista, delincuencia juvenil...), la comunidad en su conjunto quiere exorcizarla convocando a la escuela para que se sume a la nueva cruzada contra esa plaga (xenofobia, drogadicción, SIDA, deterioro ambiental...) como afirma Deival se llega a acuerdos sobre el «tipo de nombre que se desea producir, los conocimientos que se pueden considerar como indispensables, es decir, lo que la sociedad considera que debe saber». (Deival, 1991, p. 101).

Tyler apunta que, socialmente, suele producirse una demanda contradictoria a la escuela, ya que, por una parte, se le pide que proporcione un conjunto de patrones normativos necesarios para la

inserción en la esfera pública de la vida adulta; que eduque a los alumnos disciplinando el pensamiento y la acción, para que -como futuros ciudadanos- acepten el orden establecido y puedan integrarse sin problema, capacitándolos especialmente para integrarse en el mundo laboral.

por otra, como postulado también liberal que, en la medida de lo posible, promueva tanto el potencial intelectual individual como la independencia y autonomía de juicio, para elegir por sí mismos, si es posible hasta tener principios morales propios y autónomos, para Lucini (1995), se pide a la escuela, a la vez, que promueva un desarrollo moral individual, respetando la libertad de pensamiento y las objeciones morales, y que socialice eficazmente a los niños y jóvenes en el mundo adulto. Pero conjugar ambas pretensiones no es fácil. La tarea que se les pide a los docentes de nuestra sociedad es, entonces, paradójica: por una parte, se les exige que la acción educativa conforme al joven para adaptarlo a un determinado rol y función social; por otra, como viejo ideal de la ilustración, deben enseñar a los jóvenes a pensar por sí mismos, a ser autónomos en el sentido definido por Kant. Pero en las sociedades actuales no se dan las condiciones que hagan posible la coexistencia de ambos objetivos.

**2.3 La calidad de la Enseñanza.** El objeto de su introducción en el curriculum escolar podemos considerarlo como un criterio de calidad educativa. Todos sabemos que el concepto de calidad de enseñanza no está claramente definido ni delimitado, NO es estable, sino más bien es variable según la época y los grupos sociales, para Marchesi (1992), la calidad de la enseñanza es un concepto complejo cuya comprensión puede tener distintas aproximaciones, relacionadas con los objetivos y prioridades que la sociedad, la comunidad educativa o cada ciudadano pueden atribuir al sistema educativo.

ES frecuente señalar que los problemas educativos actuales son deficiencias de calidad. Textos ya clásicos en la pedagogía moderna, como los de Coombs (1971) o Defaure (1973), acusan las carencias educativas como deficiencias cualitativas. Y, en general, en toda la literatura pedagógica, se suele indicar que el mejor logro formativo es aquel que posee la excelencia de unos valores considerados como los óptimos deseables. Para explicar los problemas o perturbaciones educativas se suele tomar como referencia la ausencia de calidad educativa. La LOCSE dedica el título cuarto a la calidad de la enseñanza, mencionando y explicando una serie de variables, a las que denomina factores, próximos a la consideración de programas educativos,

marcan la línea de lo que, desde perspectivas globales, se entiende como calidad de enseñanza y que hay que considerar en la definición de la calidad educativa de un centro escolar.

En este sentido, para proporcionar una educación de calidad y adecuar la enseñanza a las exigencias de nuestro tiempo, se ha de posibilitar que los alumnos y alumnas de las distintas etapas y modalidades educativas tengan la ocasión de conocer, reflexionar y adoptar valores sobre las circunstancias, las necesidades y los problemas de la sociedad de hoy, con las perspectivas de futuro que ellos mismos van a hacer realidad.

A tenor de estas consideraciones ya se venían configurando en la práctica educativa, y a lo largo de los últimos años, un conjunto de temas educativos que organizan de forma integrada conceptos, hechos, principios, procedimientos, actitudes y valores. Estos elementos se encuentran, además, convenientemente estructurados entre sí por relaciones establecidas conforme a uno o varios criterios: sociales, culturales, científicos, psicopedagógicos y didácticos. Entre estos temas se encuentra la Educación Moral y cívica, la Educación para el Desarrollo, la Educación para la Paz, La Educación para la vida en sociedad y en convivencia, la Coeducación, la Educación para el consumidor y usuario, la Educación para la Salud, la Educación sexual, la Educación Ambiental y la Educación Vial, entre otros.

**2.4 La lucha contra la discriminación y la desigualdad.** Vivimos en una sociedad de diferencias sociales profundas, de discriminación y desigualdades, LOS Derechos Humanos son reiterativamente afirmados y defendidos, exigiendo su cumplimiento en todos los países del mundo y para cualquier ser humano. Los Derechos Humanos fundamentales, como el derecho a la vida, a la libertad, a la libre asociación y participación política, a la libertad de conciencia y expresión, son expuestos y exigidos para toda persona humana, condenando la tortura, la esclavitud, la dictadura política y la falta de los mínimos vitales para la existencia.

**2.5 La vinculación de la escuela con el mundo del trabajo.** La preparación para el mundo del trabajo dando prioridad a funciones de: regulación de la mano de obra, expedición de credenciales clasificadoras a remolque de lo que la evolución tecnológica va determinando, especialización o generalísimo polivalente todo ello en el horizonte de una sociedad en pleno a pesar de la liberalización de

mano de obra que las nuevas tecnologías van generando al producir los mismos o más bienes.

6. La relación de la escuela con otros escenarios de aprendizaje. Hablar de los temas transversales en educación supone, en consecuencia, abordar el doble problema de definir los conocimientos y las capacidades que exige la formación del ciudadano y la forma institucional a través de la cual ese proceso de formación debe tener cabida en el Sistema Educativo. En líneas generales, como afirma Larrieta (1991, 4), los contenidos transversales encuentran suficiente argumento, "porque justifican en gran medida la educación integral de las personas, su socialización, autonomía y participación...", para Rodríguez (1996), el concepto de transversalidad posee innato un carácter mundialista. Entendiendo este carácter como un sistema que se nos impone a escala mundial, más allá de las estructuras nacionales e internacionales. La educación, desde este enfoque, tendrá que hacer comprender y vivir a los educandos aquellas experiencias, valores y problemas que parece que van a tomar carta de naturaleza cuando ese sistema mundial vaya haciéndose real.

**Los contenidos Transversales**, como su nombre indica, son contenidos de enseñanza y de aprendizaje que no hacen referencia, directa o exclusiva, a ningún área curricular concreta, ni a ninguna edad o etapa educativa en particular, sino que son contenidos que afectan a todas las áreas y que deben ser desarrollados a lo largo de toda la escolaridad, de ahí su carácter transversal.

« Estos temas llamados transversales porque no corresponden de modo exclusivo a una única área educativa, sino que están presentes de manera global en los objetivos y contenidos de todas ellas, deben, por ello, ser responsabilidad del profesorado y, por extensión, de toda la comunidad educativa» (MEC, 1994b).

Alvarez (1994), sostiene que son temas que deben atravesar e impregnar el currículo, no pudiendo concebir estos como líneas paralelas que sin tocarse van introduciéndose en las áreas de manera ocasional, con mayor o menor intensidad dependiendo del interés del profesor. Para esta autora, los temas transversales han de ser líneas superpuestas y tangentes que juntas forman un haz, una rueda, una gavilla o un prisma con muchas facetas y todas juntas forman un proyecto globalizado o interdisciplinar.

para Lucini (1994) los temas transversales son contenidos que han de desarrollarse dentro de las áreas curriculares, redimencionándolas en una doble perspectiva: acercándolas y contextualizándolas en ámbitos

relacionados con la realidad y con los problemas del mundo contemporáneo y a la vez, dotándolas de un valor funcional o de aplicación inmediata respecto a la comprensión y a la posible transformación positiva de esa realidad y de esos problemas. **Siguiendo a Lucini (1994, 12-13) estos contenidos poseen son contenidos auriculares que responden a tres características básicas:**

"1. Son contenidos que hacen referencia a los problemas y a los conflictos, de gran trascendencia, que se producen en la época actual y frente a los que es urgente una toma de posiciones personales y colectivas; problemas como la violencia, el subdesarrollo, las discriminaciones y situaciones injustas de desigualdad, el consumismo y el despilfarro, frente al hambre en el mundo, la degradación del medio ambiente, los hábitos que atentan contra una vida saludable, etc.

2. son contenidos que han de desarrollarse dentro de las áreas curriculares, redimensionándolas en una doble perspectiva: acercándolas y contextualizándolas en ámbitos relacionados con la realidad y con los problemas del mundo contemporáneo y, a la vez, dotándolas de un valor funcional o de aplicación inmediata respecto a la comprensión y a la posible transformación positiva de esa realidad y de esos problemas.

3. Por último, son contenidos relativos fundamentalmente a valores y actitudes. A través de su programación y su desarrollo, y a partir del análisis y la comprensión de la realidad, se pretende que los alumnos y alumnas elaboren sus propios juicios críticos ante los problemas y los conflictos sociales, siendo capaces de adoptar, frente a ellos, actitudes y comportamientos basados en valores racional y libremente asumidos. Consideramos las actitudes y valores como contenidos en la medida que entendamos como contenido todo aquello que, intencionadamente o inconscientemente, es objeto de abordar en el centro escolar."

Para Moreno (1992), **los temas transversales** se tienen que convertir en los ejes centrales de la educación y las áreas de conocimientos en medios para alcanzar esos aprendizajes.

La enseñanza de las actitudes en la reforma se entiende, como ya

hemos visto, indistintamente como actitudes propias del campo científico en cuestión (p.e., rigor, precisión, hábitos de trabajo en el campo científico, etc.), como actitudes y valores propiamente morales

(solidaridad, rechazo de discriminaciones, respeto y tolerancia, etc.), como actitudes hacia la materia objeto de enseñanza(interés por conocer, curiosidad, precisión y rigor, hábitos de trabajo, actitud receptiva, etc.) y como normas técnicas, precautorias o de uso convencional (cuidado con el manejo de productos tóxicos, orden y limpieza, organización, respeto de códigos, etc.).

### **Referencias bibliográficas.**

- ALVAREZ, M<sup>a</sup> (1994): "La educación del consumidor: una temática curricular que hace posible la transversalización de los transversales en la práctica docente". **Revista de ciencias de la Educación, n°159**, 392-418.
- ARANGUREN, J. L.(1979): **Ética**. Madrid, Alianza Universidad
- BOLÍVAR, A (1992): **Los Contenidos Actitudinales en el currículo de la Reforma**. Madrid. Escuela Española.
- CABERO, J. (1990): **Análisis de medios de enseñanza**, Sevilla, Alfar
- CABERO, J. (1994): Evaluar para mejorar: medios y materiales de enseñanza, en Sancho, J. (Coord): **Para una tecnología educativa**, Barcelona, Horsori, 241-267.
- CABERO, J. (1994): "Investigación en medios de enseñanza: propuestas para la reflexión en el aula", en AGUADED, Y. y FERIA, A. (dirs): **Cómo enseñar y aprender la actualidad**, Huelva, Grupo Prensa y Educación, 109-116.
- CAMPS, V. (1994): **Los valores de la educación**. Madrid, Anaya.
- COLL, C. y SOLÉ, (1987):La importancia de los contenidos en la enseñanza, **Investigación en la Escuela, 3**, 19-27.
- COLL C.(1989): Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares. **Cuadernos de Pedagogía**, 168, 8-14.
- COLL, C, POZO, J. Y. y otros (1992): **Los contenidos en la Reforma**. Madrid, Santillana
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978).
- CORTINA, A. (1993): **Ética aplicada y democracia radical**. Madrid, Tecnos
- KOHLBERG, L. (1982): Estadios morales y moralización. Enfoque evolutivo cognitivo, **infancia y aprendizaje, 18**.
- LUCINI, F.(1994): **Temas Transversales y Educación en Valores**. Madrid, Anaya.
- PUIG, J.M. (1992): **Educación moral y cívica. Materiales para la Reforma Primaria**. Madrid, :M.E.C.
- SAVATER, F. (1991): **Ética para Amador**. Barcelona, .Ariel
- RODRÍGUEZ, M. (1996): Transversalidad y democracia en el contexto europeo. **Revista de Educación, n° 309, 95-126**.
- YUS, R. (1995): Transversalidad y educación global: hacia una escuela nueva para un humanismo planetario. **Jornadas sobre la transversalidad HEGOA**, Barría, Vitoria 5-8 de 1995.

### 3. LOS "EJES" Y "TEMAS TRANSVERSALES" PARA EDUCACIÓN EN VALORES Y ACTITUDES HUMANAS Y CRISTIANAS.

#### 3.1. introducción

*A continuación se exponen algunas breves ideas relacionadas con los "Temas y Ejes Transversales":*

- se habla de "Temas" porque, en realidad se trata de proyectos temáticos que abarcan unos cuantos valores que se tratan de cultivar y desarrollar en los alumnos.
- se habla de "Ejes Transversales" porque dichos "Temas" se proponen como un alrededor del cual giran los contenidos valórales o actitudinales que se pretende comunicar y vivir.
- se dice que son "*transversales*" porque atraviesan todos los ámbitos del currículo y del proyecto educativo (objetivos, etapas, áreas, programas de curso, unidades didácticas, etc.).
- se trata pues que, de verdad, la acción educadora de cualquier centro de estudios sea integral, humanizadora y completa: No basta el "saber contenidos"; además, y principalmente, hay que aprender a "saber vivir" positiva y éticamente. De ahí el tratar de formar a los alumnos en las actitudes éticas y en los valores.
- Y, para eso, no basta recibir las clases de formación religiosa o de Ética...
- **Los "Temas y Ejes Transversales" son el espíritu, el clima, el ambiente humanístico y dinamizador de toda la acción educativa de cualquier centro educativo.**
- consiguientemente, todos los docentes o profesores tienen que procurar, en todos los cursos y unidades, la asimilación y práctica de los Temas Transversales que, en el centro educativo, se propongan.
- LO bueno sería que la comunidad educativa (empezando por los docentes) elijan, los "valores" que hay que priorizar y privilegiar, y qué Temas Transversales conviene programar para integrar o englobar esos "valores" elegidos.



por ejemplo los valores de "responsabilidad", "libertad", "solidaridad", "respeto-tolerancia", etc., se pueden ir formando mediante el "Tema Transversal" de "La educación para la Paz (paz personal, familiar y social). Ojalá hubiera un consenso de la comunidad educativa en esa elección de "valores" y "Temas".

- un criterio para una buena elección de "valores" que hay que fomentar, puede ser reflexionar sobre los "contravalores" que los estudiantes "aprenden" en el ambiente social (incluidos los Medios de Comunicación). En efecto, es grande la presión social que incita a vivir desvalores como: egoísmo, violencia, intransigencia, machismo, consumismo, afán insaciable de tener y poder, etc.

- Los "Temas transversales" son "contenidos" educativos; tan realmente "contenidos" como las leyes físicas o los hechos históricos que aprenden los estudiantes. Pero los "Temas transversales" se distinguen por tener ciertas características:

- se refieren fundamentalmente a actitudes positivas y valores morales.

- son temas referidos a las realidades sociales ya sus problemas: ( el medio ambiente, la convivencia pacífica, la paz, la justicia social, la pobreza, la salud, la igualdad de género).

- son contenidos curriculares que deben "atravesar" e integrar todas las Áreas Curriculares, y todos los cursos o asignaturas. Por eso se llaman "transversales".

- se refieren a capacidades mentales, emocionales y éticas que el educando debe desarrollar para vivir plenamente y convivir madura y satisfactoriamente con los demás, dentro de la familia y de la sociedad.

- LOS temas transversales tienen mucho que ver con dos tipos fundamentales de aprendizaje: " Aprender a aprender, y" Aprender a vivir" .Dicho de otra manera, los temas transversales se refieren, por un lado, a los "hábitos de estudio" y actitudes de aprendizaje; y, por otro lado, se refieren a los valores éticos y actitudes positivas.

- como los "ejes transversales" tienen como uno de sus principales objetivos que el estudiante "aprenda a vivir" , es importante que dichos "temas o ejes transversales"

partan del "contexto" en el sentido de la propuesta del P .P .1.

*presupuestos ùe una verdadera educación integral.*

La Educación debe abrirse ala vida ya la realidad. No basta estudiar los contenidos de las Áreas Curriculares; además es necesario conocer y analizar, crítica y constructivamente, la realidad que viven y experimentan los educandos. La realidad es la principal asignatura.

consiguientemente tienen que ir complementándose los contenidos escritos de las Áreas Curriculares, con los Contenidos adquiridos en el conocimiento y experiencia de la realidad.

Mientras la educación adopta una actitud indagativa, crítica y constructiva sobre la realidad, el educador debe reaccionar proponiendo se objetivos que impulsen cambios a favor del desarrollo personal y social cultivando los valores fundamentales de los alumnos.

Hay que procurar, en los alumnos, una síntesis armoniosa de capacidades intelectuales cognitivas, junto con las capacidades afectivas, sociales, éticas, psicomotrices, etc.

por tanto toda actividad de enseñanza-aprendizaie deberá contextualizarse en la realidad, y en la experiencia diaria:

conocer la realidad  
entenderla, reflexionar sobre ella  
criticarla  
prepararse para mejorarla, influyendo en ella.

Y todo buscando que el alumno se motive para vivir de verdad, positivamente, cultivando y fomentando valores de convivencia y del "ser para los demás", contribuyendo a la construcción de una nueva sociedad más humana y, en el fondo, más feliz para todos, para victoria CAMPS, citado por Reizábal (1995), "la educación es necesariamente normativa. Su función no es sólo instruir o transmitir unos conocimientos, sino integrar en una cultura que

tiene distintas dimensiones: una lengua, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes, unas formas de vida. Todo lo cual no puede ni debe transcurrir al margen de la dimensión ética que es, sin duda, el momento último y más importante, no de ésta o aquella cultura, sino de la cultura humana universal. Educar es, así formar el carácter, en el sentido más extenso y total del término: formar el carácter para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible, y formarlo para promover un mundo más civilizado, crítico con los defectos del presente y comprometido con el proceso moral de las estructuras y actitudes sociales"

#### CONDICIONES BÁSICAS PARA LA FORMACIÓN VALORES Y ACTITUDES

Se necesitan ciertas precondiciones claves para que los alumnos aprendan a aprender y aprendan a vivir:

- Que la comunidad educativa elija aquellos valores, hábitos de aprendizaje y actitudes de vida, que, en la comunidad se van a promover sistemáticamente.
- Que, no sólo de palabra, sino en sus vidas y en sus acciones educativas, todo el cuerpo de docentes o catedráticos dé testimonio vivo y coherente de esos valores esenciales.

Además de eso, la institución educativa tiene que hacer, con los Coordinadores, jefes o directores de Áreas y los equipos de profesores, el "Proyecto de Ejes o Temas Transversales", enfocados a la formación, de valores desde todas las áreas, ámbitos y actividades educativas.

#### IV.EL PROYECTO DE TEMAS TRANSVERSALES CURRÍCULO

La formación ética de una institución educativa se da en ámbitos concretos, como en los programas de tutoría y valores, en las clases de moral y cívica, etc.

También son un ámbito propicio de formación de valores, las ciencias sociales en las que se estudian las realidades y problemas sociales, sus causas y sus efectos. Cuando los estudiantes comprenden los problemas y realidades de la sociedad, y forman, mediante análisis

científicos, sus juicios críticos, el buen docente les hace muchas preguntas sobre sus actitudes y valores, y cuáles deberían ser las reacciones éticas.

pero no sólo los proyectos de valores las clases de Ciencias sociales, se prestan a la formación de valores éticos, sino todos los cursos del currículo. Todos se pueden y deben "contextualizar" dentro de la problemática y realidad social; en el tratamiento de todos los cursos o asignaturas, se puede y se debe "aprender a aprender y "aprender a vivir". Esto exige que el centro de formación tenga y viva un buen proyecto de ejes transversales.

por tanto, sin añadir asignaturas ni contenidos teóricos al currículo, los "Ejes Transversales" sí exigen una creativa reinterpretación y actualización del currículo en tres aspectos:

- "Contextualizar dicho currículo desde las realidades que viven los estudiantes:

- \* Partir de la realidad para aplicarlos. Se entiende por realidad los diferentes

- aspectos (físicos, sociales, económicos, etc.)

- \* Procurar incorporar una nueva perspectiva a los

- contenidos, principalmente a los contenidos actitudinales y valórales.

- \* vincular los cambios curriculares a los temas

- transversales y vincular éstos entre sí.

Un primer paso, para el Proyecto de "Ejes Transversales" en el currículo, es releer reflexivamente los documentos claves del proyecto Educativo Landívar, los documentos fundantes de la institución ...

Del análisis, y autoevaluación de estos documentos de base, deberían elegirse los "valores" que se consideran más pertinentes e importantes. Con estos valores como núcleo, se construye el "Tema" o "Temas" de los "Ejes Transversales". Por ejemplo, pudieran elegirse los valores de "responsabilidad y libertad", "solidaridad", "respeto-tolerancia", desde el "Tema" de "La Educación para la Paz", para hacerlos realidad a lo largo de un año, dos años, o durante la carrera.

un segundo paso es reinterpretar el Proyecto curricular del centro educativo a la luz del Tema o Temas Transversales que se hayan elegido. ¿Qué significa esa reinterpretación? Pues significa dar un nuevo sentido a los objetivos generales de etapa y de área, e

igualmente a los correspondientes contenidos, secuenciación de estos mismos, etc. También quiere decir que habrá que revisar la programación de cada asignatura o curso y, cada una de sus unidades didácticas. Esto conllevará, probablemente, a enriquecer la metodología, las actividades y la evaluación practicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta reinterpretación de la selección y secuenciación de los objetivos generales y contenidos relacionados o resaltados por los Ejes Transversales, habrá que tener en cuenta los siguientes criterios propuestos por autores como Reizábal, (pág. 27,1995):

Adecuarlos al desarrollo evolutivo ( cognitivo y afectivo) de los estudiantes.

Trabajarlos teniendo en cuenta sus conocimientos previos.

Determinar ideas claves en tomo a las cuales se aglutinen los contenidos.

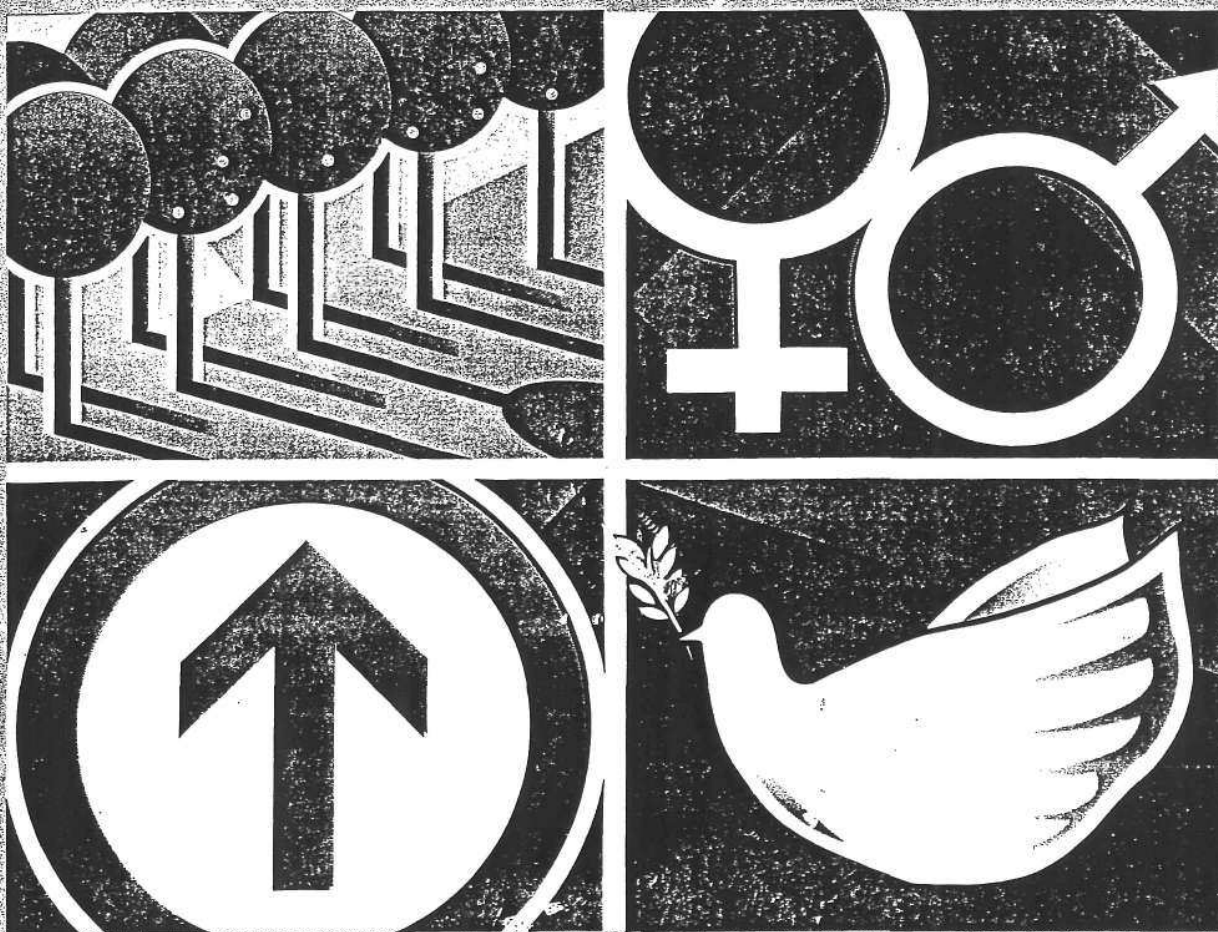
- Establecer algunos contenidos prioritarios alrededor de los cuales se organicen otros
- Desarrollarlos de manera motivadora, progresiva y significativa a lo largo de las diferentes etapas, ciclos y cursos.
- Equilibrar la incidencia de los contenidos referidos a conceptos, procedimientos y actitudes."

#### CONCLUSIONES:

- Las materias transversales no están concebidas para recargar con nuevos contenidos las ya extensas áreas curriculares, sino para ayudar a redefinir el sentido de éstas, haciéndoles perder el carácter de fin en sí mismas y convirtiéndolas en un medio para que la persona adquiera de forma significativa los conocimientos que hacen posible el desarrollo equilibrado de su personalidad y la comprensión y la participación responsable en una sociedad cada vez más compleja. En este sentido se puede incorporar a los contenidos transversales la observación de DEL CARMEN, L. y ZABALA, A (1991, 35):" Los contenidos representan la selección de los elementos culturales que se han considerado más relevantes para potenciar el desarrollo global de los estudiantes y capacitarlos par comprender y actuar de forma constructiva en la sociedad en que viven".

Los ejes transversales no son simple complemento de los conocimientos tradicionales, sino una forma de enfocar éstos, que ayuda a superar la habitual fragmentación que "sufre" la realidad dentro de cada área y la parcialización que puede producirse, también dentro de cada aula; se pretende así comprender el mundo con mayor riqueza e incidir sobre él con más conocimientos y mejor actitud.

# APRENDIZAJES PARA LA VIDA



María Victoria Reizábal  
Ana Isabel Sanz Los  
EJES TRANSVERSALES





## Capítulo I

La dimensión transversal del currículo plantea reflexiones que no son nuevas en el campo de la pedagogía, de la didáctica o incluso de la filosofía, pero su particular aportación consiste en hacer explícitas una serie de aspiraciones de cambio en la práctica educativa y en el perfil del futuro ciudadano, aglutinándolas y proporcionando un espacio dentro de los actuales diseños curriculares que facilita su desarrollo, tanto teórico como práctico.

Cualquier debate sobre los contenidos escolares hace referencia también, implícita o explícitamente, a las finalidades educativas y a las formas de transmisión del saber. En este sentido, para comprender el espíritu de los llamados *ejes transversales* es necesario retomar, por un lado, los planteamientos acerca de la educación en valores, y, por otro, el pensamiento sobre la globalidad del conocimiento, junto a la relación de éste con las conductas.

### 1. LA TRANSVERSALIDAD Y LA EDUCACIÓN INTEGRAL

La forma de entender la actividad pedagógica admite dos grandes enfoques, con aspiraciones y planteamientos muy diferentes, que se pueden encuadrar esquemáticamente bajo los términos *enseñar* y *educar*. El ámbito que abarca el segundo es mucho más amplio y complejo que el del primero. Mientras la enseñanza suele implicar simplemente mostrar o exponer conocimientos, principalmente de tipo conceptual o procedimental, y de carácter casi siempre científico o técnico, dirigidos a formar trabajadores más o menos cualificados, la educación abarca una actividad más compleja, que contempla el desarrollo de todas las capacidades de la persona, incluidos los valores y las actitudes, y persigue preparar al individuo para la vida en sociedad. Como señala

Victoria CAMPS (1993, 11): "La educación es necesariamente normativa. Su función no es sólo instruir o transmitir unos conocimientos, sino integrar en una cultura que tiene distintas dimensiones: una lengua, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes, unas formas de vida. Todo lo cual no puede ni debe transcurrir al margen de la dimensión **ética** que es, sin duda, el momento último y más importante, no de ésta o aquella cultura, sino de la cultura **humana** universal. Educar es, así, **formar el carácter**, en el sentido más extenso y total del término: formar el carácter para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible, y formarlo para promover un mundo más civilizado, crítico con los defectos del presente y comprometido con el proceso moral de las estructuras y actitudes sociales".

Rafael YUS RAMOS (1994, 72) caracteriza así ambos enfoques pedagógicos:

<i>Características de "educar"</i>	<i>Características de "enseñar"</i>
Se suele utilizar para niveles elementales, marginales y transversales.	Se suele utilizar para niveles medios y superiores.
Admite un ámbito más amplio (familia, escuela, medios, etc.)	Se restringe exclusivamente al ámbito escolar.
Encaja más con el sentido de los contenidos transversales, no científicos.	Es más apropiado un tratamiento disciplinar.
Exige un tratamiento globalizado e interdisciplinar.	Es más apropiado para los contenidos científicos o académicos tradicionales.
Reconoce la existencia del currículo oculto y trata de controlarlo.	No se reconoce la importancia del currículo oculto y no se hace nada para controlarlo.
Tiene sentido propio como actividad en sí misma.	Tiene un sentido preparatorio para el mundo laboral y productivo, y para otros estudios.
Presta atención a los contenidos actitudinales y el desarrollo moral.	Se centra principalmente en contenidos cognoscitivos y procedimentales.
Se centra más en la preparación para la vida en sociedad y la supervivencia.	Se centra más en la preparación para la vida en el trabajo.
Significa una educación más completa, acercándose más al concepto de Educación Integral.	Significa una educación parcial, restringida a ciertas parcelas de la cultura.

Durante mucho tiempo, la institución escolar, nacida bajo la inspiración de las ideas de la Ilustración, se ha limitado casi únicamente a transmitir los saberes fundamentalmente científicos o técnicos que necesitan los individuos para desempeñar las funciones que demanda la sociedad, es decir, básicamente para hacer posible su inserción en

el mundo laboral. La transmisión de la cultura, los valores y las destrezas necesarias para desenvolverse adecuadamente en la vida cotidiana y, en general, dentro de la sociedad, quedaba así librada a la intervención de la familia, la Iglesia y en general el entorno social (dentro del que actualmente cobran especial relevancia los medios de comunicación masiva).

Dentro del ámbito académico, el "endiosamiento" vigente hasta el momento de los contenidos científicos o técnicos ha tenido consecuencias bastante negativas tanto para el individuo como para la colectividad, ya que: "Un individuo, que sólo domina habilidades técnicas y carece de la humanidad suficiente como para saber situarse en la historia, como para apreciar la creación artística, como para reflexionar sobre su vida personal y social, como para asumirla desde dentro con coraje, es, por decirlo con Ortega, ese "hombre masa" totalmente incapaz de diseñar proyectos de futuro, y que siempre corre el riesgo de dejarse domesticar por cualquiera que le someta con una ideología. Y, por otra parte, habrá perdido la posibilidad de gozar de la lectura, la música, las artes plásticas y todas esas creaciones propias del **homo sapiens**, más que del **homo faber**" (CORTINA, A.: 1994, 21).

En consecuencia, la crítica obvia está en que se trata de un tipo de enseñanza que no prepara a los alumnos y alumnas para convertirse en ciudadanos de pleno derecho en un sistema democrático. "Los ingredientes de creatividad y de espíritu inventivo e innovador inducidos por una educación bien orientada y eficazmente desarrollada constituyen elementos especialmente valiosos, al convertirse en instrumentos reguladores de dicho proceso de cambio en tanto que herramientas intelectuales imprescindibles para la resolución de problemas complejos [...] Otras competencias deseables -cada vez más valoradas en el mundo del empleo- como la aptitud para la comunicación oral y escrita, la capacidad para el trabajo en equipo, la disciplina personal, un cierto sentido práctico, acompañado de una buena capacidad de conceptualización, pueden y deben ser desarrolladas, de acuerdo con el correspondiente nivel de edad, desde la educación obligatoria. Y, en especial, una cierta aptitud para gestionar de forma relativamente autónoma su propia formación, lo que incluye no sólo las técnicas intelectuales precisas sino también las actitudes, la motivación o el gusto por aprender, por mantenerse al día (OCDE, 1992)" (LÓPEZ RUPÉREZ, F.: 1994, 20-22).

Además, la supuesta neutralidad moral que pretende esta orientación academicista de la enseñanza resulta un falso y peligroso mito. Ya indica Victoria CAMPS (1993, 74) que "hay que quitarse de la cabeza que la educación puede ser neutra en cuanto a valores. Educar no es sólo instruir, sino transmitir unas certezas, unas ideas o unas maneras de ser. Los niños y niñas pasan en la escuela una parte muy considerable de su tiempo y de un tiempo esencial para la adquisición de hábitos y comportamientos. Es absurdo pensar que lo que reciben en la escuela es, simplemente, un sistema de conocimientos, un saber teórico o una mera instrucción". Se puede afirmar incluso que "la ausencia de normas -algo que ha sido demasiado característico de nuestros centros de enseñanza durante unos cuantos años- constituye también una formación: una formación negativa, en la desorientación, en la duda, en la confusión y en la perplejidad" (CAMPS, V: 1993,75).

Lo quiera o no, el educador contribuye a formar el carácter de sus alumnos, les transmite una manera de ser, tanto con su propio comportamiento, como con las reglas de convivencia que, explícita o tácitamente, funcionan en el centro. Y es que en la escuela se hace algo más que dar clase: es inevitable que el docente apruebe unas conductas y desaprobe otras aunque no haga juicios de valor manifiestos o no otorgue premios ni imponga castigos. Y, por ello, los alumnos perciben y aprenden valores, eso sí, de forma soterrada -y en consecuencia incontrolable- y tal vez contradictoria a través de lo que se conoce como "*curriculum oculto*". La cuestión, por tanto, no es si la escuela ha de intervenir o no en la formación moral de los estudiantes, sino si asume dicha tarea de forma explícita y con la responsabilidad que le corresponde. En ningún caso el sistema educativo puede inhibirse de la misma en nombre de una mal entendida liberalidad, neutralidad o aconfesionalidad.

A la luz de estas reflexiones, aparece como irrenunciable la incorporación al currículo de la dimensión ética sistemática y rigurosa, entendida ésta no como un conjunto de principios y deberes, sino como lo que transforma nuestras características innatas en aquellas otras que nos interesa adquirir porque nos permiten vivir bien, es decir, las que implican un conjunto de hábitos y actitudes encuadrados dentro de una forma particular de entender la vida.

Como punto de partida, en el contexto de una sociedad pluralista y democrática, la educación ética debe inspirarse en los valores básicos para la vida y para la convivencia; es decir, en aquellos valores mínimos asumidos por todos, aquellos que favorecen la convivencia democrática, y a los que nadie puede renunciar sin prescindir de la condición de ser humano. Esta ética práctica ha de potenciar el respeto de las diferencias y el reconocimiento de la riqueza que emana de una convivencia en la diversidad y en el pluralismo. Sólo a partir de esa base moral común, cada alumno y cada alumna elegirá y trazará con libertad y autonomía su proyecto de vida, al que podrá incorporar, si ésa es su elección, los valores y creencias de una determinada fe religiosa.

## 2. ACTUALIZACIÓN DEL CURRÍCULO

Otra concepción que debe modificarse es la que considera que la "ciencia" constituye un conjunto de conocimientos neutral y con validez absoluta o definitiva. El interés por el conocimiento es una característica humana, pero éste no se aglutina necesariamente en una temática concreta, sino que tal temática es socialmente transmitida e incluye una problemática y una forma determinada de contemplarla y de intentar resolverla: toda revolución científica implica la apertura de nuevas vías de pensamiento, la superación de teorías y errores anteriores. La enseñanza no sólo se encarga de transmitir nuestra ciencia y nuestra cultura sino también sus aspectos subyacentes, es decir, una manera peculiar de pensar y de contemplar ciertos aspectos específicos. Así considerada, la enseñanza es la encargada de conservar y transmitir la herencia cultural, aunque a veces hayamos olvidado sus raíces. Pero, junto con ella, difundimos también sus grandezas y miserias, sus progresos y sus limitaciones, pues los conocimientos y las valoraciones, las formas de razonar, los prejuicios y las actitudes se transmiten simultáneamente con la ciencia clásica, a través de la enseñanza actual.

Por eso, la escuela no puede permanecer al margen de las nuevas corrientes que imperan en el campo de la Filosofía de la Ciencia, y según las cuales las teorías científicas que se van sucediendo a lo largo de la historia no serían sino modelos explicativos parciales y provisionales de determinados aspectos de la realidad, transformación que conduce a un profundo replanteamiento de lo que se entiende por aprendizaje y al cambio de paradigmas, en lo referente a objetivos, metodologías, contenidos, maneras de evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje y actitudes de los protagonistas de esta actividad. La educación formal ha de asimilar este cambio de perspectiva si no quiere preparar al alumnado para un futuro inexistente y proporcionarle una formación intelectual y vital no acorde con las necesidades de la sociedad en la que tendrá que vivir.

En este sentido, merece la pena reflexionar sobre el origen de los contenidos que contemplan las distintas áreas curriculares. Éstos arrancan de los problemas que preocupaban a los pensadores de la Grecia clásica, los cuales determinaron, dentro del universo de todo lo pensable, cuáles eran los campos sobre los que merecía la pena concentrar los esfuerzos intelectuales. Pero aquellos sabios constituían la élite de una sociedad fuertemente jerarquizada y, por lo tanto, sus afanes de estudio se concentraron, por lo general, en cuestiones muy alejadas de la vida cotidiana, aspecto que, en mayor o menor medida, ha mantenido toda la tradición intelectual de Occidente.

Las preocupaciones y necesidades de los hombres y mujeres de finales del siglo XX son muy diferentes de las de los pensadores clásicos. Vivimos en una sociedad que clama por la paz, por la igualdad de derechos y oportunidades entre el hombre y la mujer, por la conservación y mejora del medio ambiente, por vivir de una manera más saludable, por un desarrollo de la afectividad y de la sexualidad que permita mejorar las relaciones interpersonales; una sociedad que necesita formar sujetos autónomos y críticos, capaces de respetar a las personas que opinan de distinta manera y, a la vez, de defender sus derechos. Estas son cuestiones que no están contempladas dentro de la problemática de la ciencia clásica. Los contenidos curriculares tradicionales, en la medida que reflejan una forma de acercarse a cierta realidad superada, y no acorde con la realidad contemporánea, corren el riesgo de establecer alrededor de la escuela un muro infranqueable, que impida a ésta percibir las demandas y sufrimientos de la mayor parte de la humanidad y, simultáneamente, no ser capaz de integrar las nuevas actitudes que van surgiendo como alternativas. Más aún, el academicismo centrado en planteamientos ancestrales, al no responder a las necesidades culturales e intelectuales contemporáneas, corre el riesgo de formar ciudadanos con graves carencias educativas, lo cual dificultará su desenvolvimiento en el mundo que les toque vivir, incluso aunque hayan accedido a niveles "educativos" superiores.

### 3. CARACTERÍSTICAS DE LA TRANSVERSALIDAD

En este sentido, una de las opciones más innovadoras de la actual propuesta educativa radica en pronunciarse decididamente por una acción formativa integral, que contemple de manera equilibrada tanto los aspectos intelectuales como los morales y que

potencie el desarrollo armónico de la personalidad de los alumnos y alumnas, sin olvidar el problemático contexto social en que ellos viven. Así lo refleja ya la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)* (Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación) en el artículo segundo del Título Preliminar, y la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre) en sus artículos 1 y 2 (Ver Anexo I).

Esta decidida orientación humanizadora de la práctica educativa se concreta en los actuales diseños curriculares desde una triple perspectiva: en los contenidos actitudinales de cada área curricular, en algunas materias optativas y a través de los llamados *ejes, enseñanzas o materias transversales*. Pues: "La educación escolar, fundamentalmente en su etapa obligatoria, tiene la finalidad básica de contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas aquellas capacidades que se consideran necesarias para desenvolverse como ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad en la que viven [...] Esta reflexión es la que ha llevado al Ministerio de Educación y Ciencia a introducir en los Decretos de Currículo de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria un tipo de enseñanzas que responden a estos problemas sociales y que, por su presencia en el conjunto de las áreas curriculares, se han denominado temas transversales<sup>1</sup> [...] La formación en cualquiera de estas enseñanzas supone atender no sólo a las capacidades intelectuales de alumnos y alumnas, sino también, y fundamentalmente, a sus capacidades afectivas, motrices, de relación interpersonal y de inserción y actuación social [...] Esta suma de objetivos remite a una formación que incide en el conjunto de los ámbitos de desarrollo de la persona, contribuyendo a su educación integral" (MEC: 1993,9 y 11).

Las "señas de identidad" de esta dimensión curricular se plasman en:

### *3.1. Contenidos predominantemente valorativos y actitudinales*

A través de la programación y desarrollo de estos contenidos se pretende que los alumnos y alumnas elaboren sus propios juicios críticos ante los problemas y los conflictos sociales, personales y de relación para que posteriormente sean capaces de adoptar frente a ellos actitudes y comportamientos basados en valores racional y libremente asumidos. El análisis y la reflexión sobre la realidad debe servir para que los estudiantes se conciencien de la necesidad de cuestionar y eliminar los obstáculos que impiden alcanzar soluciones justas y, en consecuencia, adopten actitudes creativas y huan suyos tanto conducias como hábitos coherentes con los principios y normas que hayan aceptado consciente y libremente.

De esta forma, las materias transversales contribuirán decisivamente a formar personas autónomas, capaces de enjuiciar críticamente la realidad e intervenir para transformarla y mejorarla, basándose en principios asumidos autónoma y racionalmente.

<sup>1</sup> Nosotros preferimos no denominar estos aprendizajes como "temas", pues ello podría inducir a creer que su tratamiento se reduce a la inclusión y aclaración de ciertos contenidos conceptuales.

No obstante, dada la importancia y complejidad de estos componentes éticos -sean valores, actitudes o normas- no pueden desligarse del resto de las áreas, pues son los conceptos, los hechos y los procedimientos disciplinares los que permiten analizar cualquier situación concreta desde distintos ángulos y proponer una actuación coherente y útil en relación con los valores que se plantean. El tratamiento de las mismas cuestiones a través de diferentes campos del saber y diversos profesionales de la enseñanza, garantiza la pluralidad de análisis, enfoques y consideraciones propias de una democracia, lo que ayuda a huir del dogmatismo de la opinión partidista y excluyeme.

Los valores, normas y actitudes que se plantean en los distintos ámbitos de transver-salidad tienen entre sí una relación profunda, ya que todos ellos apelan a principios universales y fundamentales, como son la **igualdad** (en contradicción con cualquier tipo de discriminación y dominación), la **solidaridad** (frente a las distintas formas de explotación y de egoísmo), la **justicia** (contraria a situaciones de desprecio a los derechos individuales y colectivos), la **libertad** (como situación que supera cualquier modo de esclavitud y de falta de reconocimiento del ámbito propio de decisión), la **salud** (enfrentada a la desvalorización del propio cuerpo y del bienestar general), etc.

### *3.2. La dimensión social*

Los ejes transversales 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 (ecologismo, feminismo, pacifismo...) y de las exigencias más difusas de la sociedad en general. No es extraño, por lo tanto, que sean cuestiones con cierta trayectoria en la actividad escolar, aunque cada una de ellas haya seguido un proceso diferenciado del de las otras, sin que prácticamente existiera conexión entre ellas y dándose una implantación desigual, le cual ha dependido tanto de las distintas sensibilidades existentes entre el profesorado, como de la actuación de instituciones y entidades responsables de ciertos ámbitos concretos. El hecho más generalizado es que estos temas se trataban de forma aislada y circunstancial, pues no existía en la mayoría de los centros un planteamiento global, ni tenían un tratamiento didáctico continuado o suficientemente integrado en la actividad escolar; además, y por lo mismo, no resultaban eficazmente evaluados. Pero ahora, con la implantación regulada de los ejes transversales, la dispersión de las iniciativas y propuestas existentes tiene que ser sustituida por una propuesta coherente e integradora aspecto que debe garantizarse mediante la programación transversal de estas cuestiones en las áreas.

### *3.3. Las razones de la transversalidad*

El carácter transversal de estas cuestiones implica que las mismas deben impregnar toda la práctica educativa y estar presentes en las diferentes áreas curriculares, pues estos ejes tienen una especificidad que los diferencia de las áreas curriculares e, inclu

so, algunos de ellos aparecen por primera vez en la enseñanza obligatoria con denominación propia, lo cual no quiere decir que no exista, en muchos casos, una larga experiencia por parte de determinados sectores educativos en su tratamiento y aplicación. Sin embargo, introducir en la enseñanza estas preocupaciones no significa desplazar las materias curriculares, aunque la vigencia y adecuación de muchos de sus contenidos debería ser revisada, en algunos casos porque resultan de dudoso valor formativo y en otros porque contradicen claramente los principios subyacentes a las materias transversales y a la filosofía general de la misma LOGSE. Los objetivos y contenidos propios de la transversalidad han de adquirirse y desarrollarse dentro de las áreas curriculares, redimensionándolas en una doble perspectiva: acercándolos y contextualizándolos en ámbitos relacionados con la realidad de cada estudiante y con los conflictos y problemas del mundo contemporáneo y, a la vez, dotándolos de un valor funcional o de aplicación inmediata respecto a la comprensión y posible transformación de esa realidad y de esos conflictos. Fernando GONZÁLEZ LUCINI (1994, 11) ilustra esta función con el siguiente esquema:

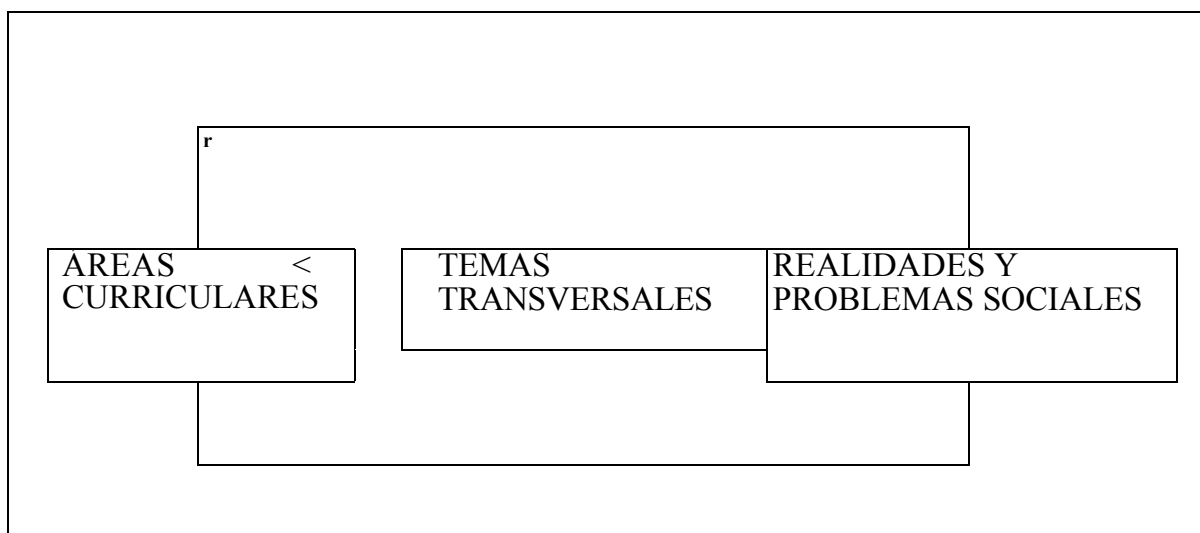
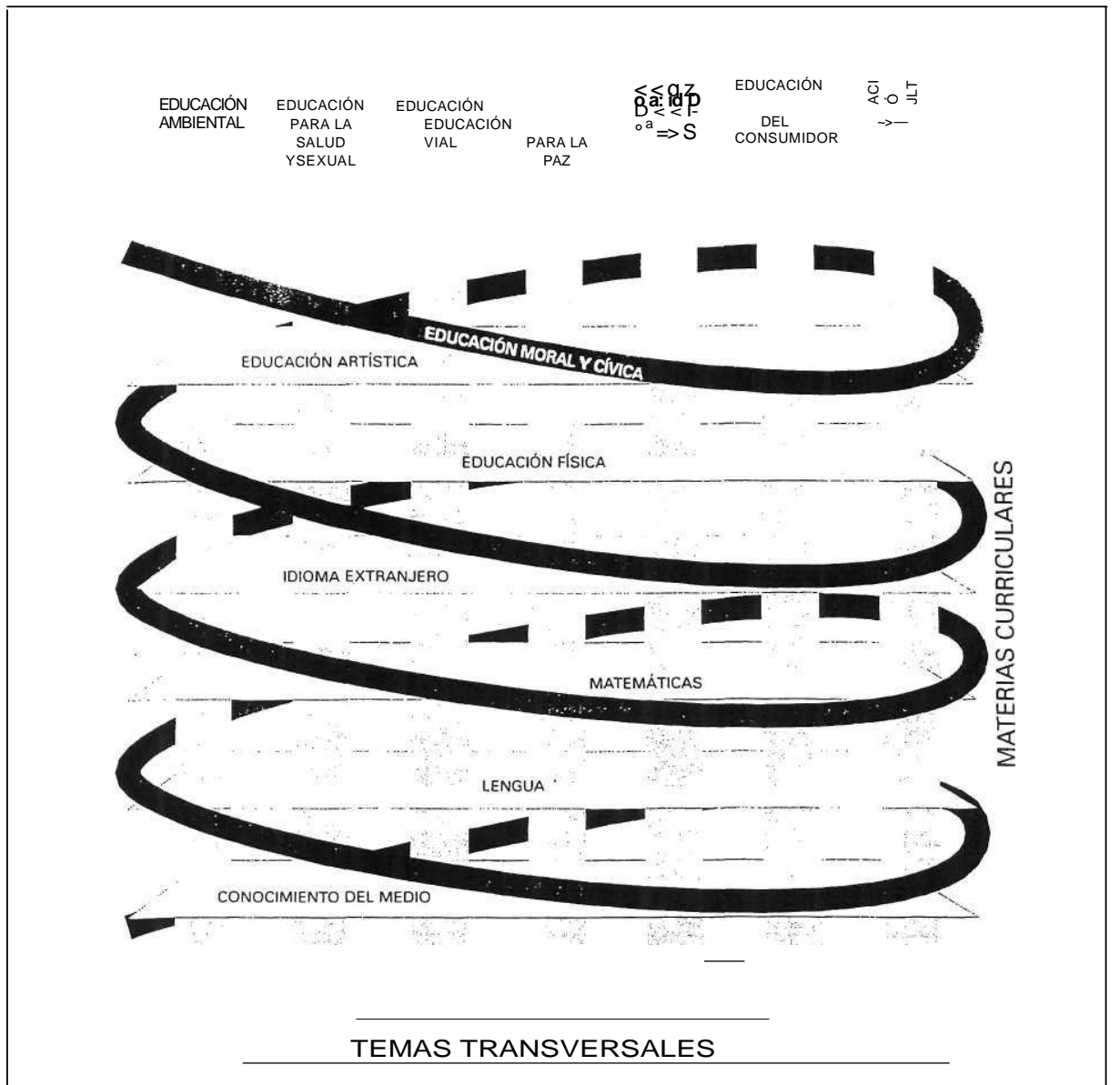


Figura 1: La dimensión social de los ejes transversales

En este sentido, las cuestiones que se pretenden incorporar no son algo añadido ni totalmente novedoso, sino que suponen básicamente poner la lupa en determinados aspectos, "variar en definitiva el punto de mira, incorporar una nueva perspectiva" (DOLZ ROMERO, M. D.; PÉREZ ESTEVE, R: 1994, 19). El hecho de ser contempladas desde un punto de vista "transversal" conlleva el riesgo, que debería evitarse, de que aparezcan sutilmente difuminadas e imprecisas al entrelazarse con lo "longitudinal" de las áreas, pero su aportación resulta así fundamental, ya que la integración de ambas dimensiones conduce, entre otras cosas, "a un diálogo entre el pasado y el futuro, utilizando un lenguaje que necesariamente tendrá que ser el del presente" (MORENO, M., en BUSQUETS, D. y otros: 1993, 13).





Esquema ilustrativo de la integración de los temas transversales y las materias curriculares. El entramado resultante de ambos ejes es el soporte a partir del cual es posible construir un proyecto curricular y una programación de contenidos coherentes y significativos. La educación moral y cívica es el tema transversal nuclear, que se inserta en todas las disciplinas e impregna todos los demás temas transversales.

Figura 2: Los ejes transversales según Montserrat MORENO (1993, 35)

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 docem...: sin que ello reporte ningún beneficio al alumnado, puesto que sólo supondrá tratar una

nueva temática con viejos procedimientos, eliminando así todo el valor innovador que pueda tener esta rica y compleja propuesta.

Pero existe otra forma de enfocar la problemática inherente a los ejes transversales que no sólo evite estos inconvenientes, sino que facilite la transformación de las áreas curriculares de acuerdo con las expectativas de los tiempos presentes y los adecúe a las posibilidades de comprensión del alumnado. Esto será así, si los enfoques transversales, que constituyen el centro de las actuales preocupaciones sociales, se convierten en ejes en torno a los cuales gira la programación de las áreas curriculares, las cuales se convertirán entonces en los instrumentos necesarios para la consecución de las finalidades deseadas: proporcionar una formación intelectual y ética, desarrollar determinadas capacidades o adquirir conocimientos, destrezas y actitudes útiles también fuera del ámbito escolar, todo lo cual con harta frecuencia no se consigue porque las disciplinas curriculares no han perdido el carácter de finalidad en sí mismas, heredado del espíritu que guiaba la ciencia clásica. Por el contrario, si contemplamos los contenidos de la enseñanza desde el punto de vista que nos ofrecen las materias transversales, es decir, como algo necesario para vivir en una sociedad como la nuestra, la disposición de cada una de las demás áreas cobrará un valor distinto y realmente eficaz, el de ayudarnos a adquirir objetivos de orden superior e imprescindibles para convivir en una comunidad desarrollada, responsable, auto-consciente e innovadora.

Por lo tanto, la correcta vinculación entre las materias transversales y los otros campos curriculares tiene especial relevancia, ya que otorga sentido a estos últimos y los hace aparecer como instrumentos culturales válidos para aproximar lo científico a lo cotidiano, de acuerdo, por ejemplo, con el esquema anteriormente citado de Fernando GONZÁLEZ LUCINI.

La transversalidad hace también referencia a la presencia de estas materias en ámbitos que exceden el estricto marco curricular para impregnar la totalidad de las actividades del centro: el Proyecto Educativo (PEC), el Reglamento de Régimen Interior, el Proyecto Curricular de Etapa (PCE), etc. "De hecho no vale de nada "predicar" en las aulas ciertos valores y, en cambio, organizar el centro u ofrecer modelos de actuación, tanto por parte del profesorado como por los padres, que den un mensaje claramente contradictorio" (MEC: 1993, 12).

### *3.4. La necesaria interrelación de las materias transversales entre sí*

La sensibilidad social que caracteriza los ejes transversales ha motivado que se establezcan las siguientes prioridades: *Educación moral y cívica*, *Educación para la salud*, *Educación sexual*, *Educación ambiental*, *Educación para la paz*, *Educación del consumidor*, *Educación vial* y *Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*. Sin embargo, la misma naturaleza de estas materias, que pretenden conectar en todo momento con la realidad social, aconseja que sean flexibles y abiertas a nuevas

situaciones y necesidades : "Si el conjunto del currículo debe ser revisado con cierta periodicidad por parte de la Administración, los temas transversales, por su carácter dinámico, necesitan más claramente esta revisión, que puede muy probablemente llevar a reformular las enseñanzas de este ámbito" (MEC: 1993, 13).

La conveniente diferenciación de estos ámbitos a efectos didácticos no oculta las fuertes relaciones existentes entre ellos, particularmente evidentes en algunos casos, por ejemplo: Educación Ambiental, Educación para la Salud y Educación del Consumidor (R. YUS engloba estos tres ejes en lo que denomina *para la calidad de vida*); Educación Sexual y Educación para la Igualdad de Oportunidades, etc. Entre ellos, la Educación Moral y Cívica se puede constituir en el paradigma en torno al cual se articula el resto, puesto que sus dos dimensiones engloban el conjunto de los rasgos básicos del modelo de persona que se pretende formar. "La dimensión moral promueve el juicio o postura ética, conscientemente asumida y acorde con unos valores democráticos, solidarios y participativos, y la cívica incide sobre estos mismos valores en el ámbito de la vida ciudadana" (MEC: 1993, 13).

En realidad, los hechos que se analizan en todos ellos son únicos o equivalentes y, frecuentemente, la visión desde una perspectiva enriquece la visión que se consigue desde la otra. Es más, dada la complejidad de las realidades que se abordan, incluso puede resultar difícil entender lo que se plantea en un campo sin considerar los aspectos que, teóricamente, son propios de otro. Además, el proceso didáctico es en gran medida común a todos los ejes. De modo que resultaría interesante que el docente conociera las actuaciones más oportunas y que las aplicara a cada ámbito con los matices precisos; y ello, también, porque se persigue que el alumnado adquiriera un método de trabajo válidamente aplicable en todos los casos.

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.

El abordaje interdisciplinar o multidisciplinar ha de conjugarse con el tratamiento matizado de los diferentes ejes, puesto que cada uno de ellos aporta en principio un mapa conceptual distinto y da relevancia a diferentes contenidos, por lo que permite el análisis plural de un problema concreto. Además, en cada contexto escolar y social, las situaciones problemáticas y la sensibilidad colectiva se dirigirán más directamente a unas cuestiones que a otras, lo cual ha de reflejarse necesariamente en las actuaciones de la comunidad escolar y en el contenido de los proyectos educativo y curricular. Así, el punto de partida y los procesos didácticos, normalmente, se referirán a ejes específicos, sin que ello haga olvidar que tal tratamiento se integre en un conjunto más completo, que ponga de manifiesto las conexiones e interdependencias entre los distintos ejes transversales.

<sup>2</sup> Por ejemplo, las materias transversales definidas por los Gobiernos Vasco y Andaluz varían ligeramente respecto a las propuestas por el MEC.

## 4. CÓMO DESARROLLAR LA TRANSVERSALIDAD

Los ejes transversales pueden contribuir de manera notable a la renovación de la acción pedagógica y del conjunto de los contenidos -tanto de los actitudinales, como de los conceptuales y de los procedimentales- o, por el contrario, quedarse marginados y desvirtuados si se incorporan únicamente de forma esporádica y asistemática, anecdótica (Día de la Mujer, Día de la Paz, etc.) y carente de un marco global. Para evitar esta trivialización han de ser tenidos en cuenta a lo largo de todo el proceso de planificación de la práctica educativa, desde el diseño del Proyecto Educativo de Centro hasta la concreción en el trabajo cotidiano en el aula, pasando por el Proyecto Curricular de Etapa y las programaciones de las distintas áreas.

La implantación de las materias transversales no es responsabilidad únicamente de cada docente, sino de todo el centro educativo y de la comunidad en que éste se inserta. Esto es así, por dos razones:

- La independencia que la LOGSE concede a los centros en el diseño de un currículo y de un proyecto educativo propios que estén en consonancia con el contexto social, cultural y económico, y en la toma autónoma de decisiones acerca de cómo organizar los aprendizajes y los recursos.
- La influencia que los aspectos organizativos del centro y, en general, las normas que rigen la convivencia en el mismo, tienen en el aprendizaje de los contenidos propios de las enseñanzas transversales.

### 4.1. Proyecto Educativo de Centro (PEC)

La orientación y el contenido del PEC resultan definitivos para la implantación de los ejes transversales, puesto que este documento "define y da entidad propia a cada centro, señalando los valores, pautas de conducta y actitudes que todos los miembros de la comunidad educativa deben asumir conscientemente, y además plantea los grandes objetivos del centro que orientarán e inspirarán todas las acciones, la estructura y el funcionamiento de los diferentes elementos que integran la comunidad escolar" (ALLENDE ANTA, C. y otras: 1993, 25). De la postura que adopten los responsables de la elaboración del PEC y del PCE, y de la consiguiente asunción de estas opciones en el aula, dependerá la existencia de una propuesta coherente, que haga posible la incorporación real de los enfoques transversales en los procesos educativos de cada estudiante.

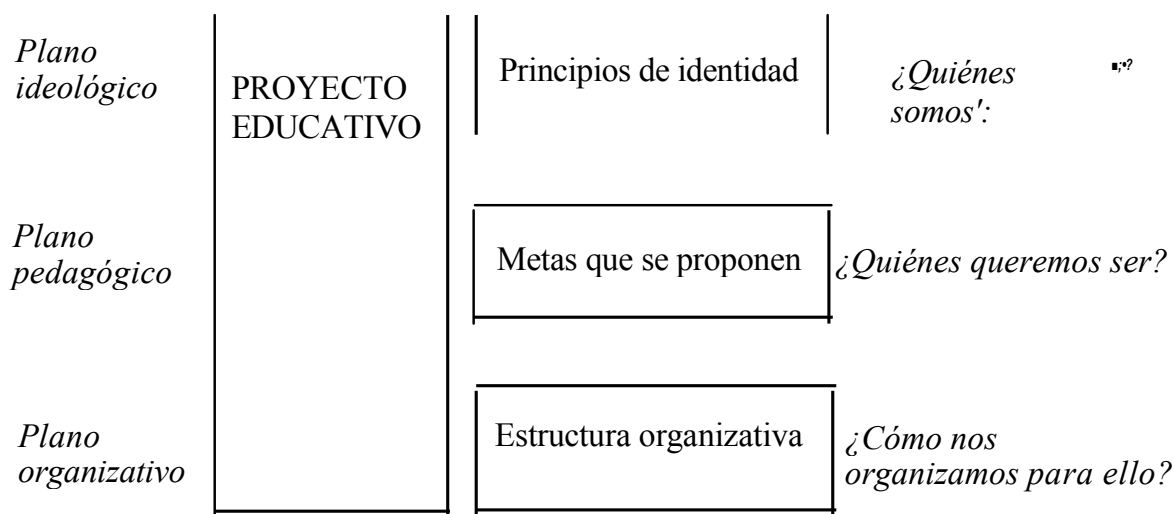


Figura 3: Elementos del PEC (adaptado de ALLENDE ANTA, C. y otras: 1993,25).

En este sentido, "[Los temas transversales] podrían ser, junto a algunos otros temas que preocupen, un hilo conductor de la reflexión y el debate interno para analizar la situación del entorno y del propio centro y, desde ahí, definir los objetivos y las líneas pedagógicas fundamentales del centro, lo que constituirá la aportación social que fundamente la selección de los contenidos escolares que ha de hacer el equipo docente en el proyecto curricular... Del mismo modo, el Proyecto Educativo podrá ser un referente para el equipo docente en su reflexión crítica sobre su práctica" (OTANO, L. y SIERRA, J.: 1994, 24). Como también se observa en el Diseño Curricular Base del Gobierno Vasco: "La incorporación de las líneas transversales como principios didácticos supone para el equipo docente un tamiz para la lectura crítica de los objetivos, contenidos, relaciones comunicativas, metodología, etc. [... además] incitan a toda la comunidad educativa a reflexionar sobre la posición que mantiene respecto a los valores y actitudes que manifiesta y transmite a su alumnado, sobre aquellos que quiere transmitir y los que, por otra parte, propugna consciente e inconscientemente la sociedad. Es decir, esta reflexión va a provocar que aflore a un nivel consciente, reflejándose en el currículo de centro todo aquello que a nivel oculto (currículo oculto) se está desarrollando en los centros educativos"

### *Análisis del contexto educativo*

Para que los objetivos y contenidos educativos respondan a las necesidades de cada centro concreto, el PEC, así como el Proyecto Curricular de Etapa, ha de basarse en un

proceso previo de estudio y análisis de las condiciones socioculturales y económicas en que se desarrolla la vida de sus alumnos y alumnas, y en la detección de los valores y actitudes de éstos. De esta forma, la escuela podrá dejar de ser "una institución aislada, cerrada en sí misma, y desconectada de la vida social, económica, política y cultural" que existe en el medio en el que está inserta" (BLAT GIMENO, E.; MADRID NAVARRO, M. y MORELL GREGOR1, G.: 1993, 7). Así: "Este análisis de contexto cobra especial importancia en la incorporación de los temas transversales al currículo, ya que una gran parte de los contenidos de los mismos se refieren a actitudes, valores y normas de interrelación que han venido conformando lo que se conoce como "currículo oculto", no explicitado y por tanto difícil de detectar a no ser que pueda ser contrastado con los datos extraídos del diagnóstico de la realidad del centro" (ALLENDE ANTA, C. y otras: 1993, 19).

La puesta en práctica de este proceso es ya en sí misma una vía para incorporar la perspectiva transversal, ya que "La concepción global del centro responde a la capacidad y la voluntad de definir democráticamente las prioridades y tratar de dar respuesta a las necesidades individuales, sociales y del entorno sobre las "rentables" para el sistema económico y tecnocrático. Es decir, intenta propiciar una cultura que permita a las personas juzgar de forma crítica lo que vale y lo que no vale por encima de su eficacia económica. El trabajo colectivo de las personas que formamos los centros escolares nos hará plantearnos nuevas cuestiones y nos suscitará nuevas reflexiones que se habrán de ir investigando e integrando en nuestro proyecto educativo. Así, se hace necesario analizar las contradicciones más que las consistencias, crear espacios de negociación en los que se expliciten los conflictos y se posibilite el consenso. De este modo, podremos construir una escuela activa, propia y singular que en lugar de reproducir o producir el modelo hegemónico, recree las prácticas que nos acercan a la diversidad de modelos y que propician el desarrollo de personas autónomas, independientes y solidarias" (BLAT GIMENO, E.; MADRID NAVARRO, M. y MORELL GREGOR1, G.: 1993, 9).

En este aspecto, la contribución de los ejes transversales resulta importante, pues el contenido de cada uno de ellos permite concretar algunos campos de observación para orientar la evaluación inicial del contexto educativo. Así, por ejemplo:

- *Educación para la Paz*: la temática de este eje conducirá a observar el nivel de violencia detectable entre el alumnado, el tipo predominante de resolución espontánea de conflictos que surgen entre iguales y con los adultos (si recurren al uso del razonamiento, al intento de convencer y al pacto, o si utilizan la agresión como norma), las posibles actitudes agresivas que adoptan en los recreos y en los momentos en que el profesor o la profesora no están presentes, si las relaciones personales del alumnado vienen marcadas por actitudes violentas, ya sean éstas de tipo verbal (insultos, trato despectivo, etc.), actitudinal (actitudes de desafío entre iguales, gestos despectivos, etc.) o de acto (agresiones físicas) y a quiénes van mayoritariamente dirigidas (personas del mismo sexo o del sexo opuesto, de la misma edad o de diferente edad, pertenecientes a otras etnias, etc.) (MORENO, M., en BUSQUETS, D. y otros: 1993, 36).
- *Igualdad de oportunidades entre las personas de distinto sexo*: el profesorado podrá observar el nivel de sexismo existente en la institución escolar, el uso del

lenguaje sexista (tanto entre el alumnado como entre el profesorado), las actitudes de colaboración, agresión, desprecio, minusvaloración, indiferencia... entre estudiantes, el nivel de sexismo de los textos escolares utilizados, si existe distinta valoración de las actitudes diferenciales de uno y otro género y toda una serie de datos muy fáciles de recabar a través de simples observaciones (MORENO, M., en BUSQUÉIS, D. y otros: 1993, 36).

*Educación para la Salud:* habrá que detectar el nivel de atención que en este campo recibe el alumnado de su familia y la capacidad para cuidar del propio cuerpo, viendo si observa espontáneamente determinadas normas de higiene, si recibe una alimentación adecuada, si evita el consumo de drogas y productos nocivos para la salud, si practica deportes en el tiempo libre, si tiene actitudes e información adecuada ante la sexualidad, si posee capacidad para superar los estados de ánimo negativos, etc. (MORENO, M., en BUSQUETS, D. y otros: 1993, 36), las actitudes de alumnos y padres ante la salud y la enfermedad en general...

- *Educación Vial:* características viales del entorno urbano, grado de siniestralidad del barrio y análisis de sus causas, existencia de puntos especialmente conflictivos para el tránsito de peatones, proporción entre zonas peatonales y vías destinadas al tráfico, interés del alumnado en la utilización de bicicletas o ciclomotores, características de los accesos al centro, respeto a las normas de circulación, actitud hacia la educación vial, existencia de conductas vandálicas o irresponsables en la vía pública o hacia los transportes públicos...
- *Educación Ambiental:* grado de limpieza de las instalaciones del centro y del entorno en general, presencia o ausencia de zonas verdes, detección de problemas ecológicos concretos, conocimiento de qué actividades realizan los alumnos y alumnas al aire libre, grado de interés por el cuidado de zonas naturales, aprecio por el ahorro de materias primas, el reciclaje...

*Educación del Consumidor:* forma en que el alumnado ocupa el tiempo libre, preocupación por el uso de determinadas "marcas", actitudes ante la publicidad, conocimiento de los "trucos" del mercado, importancia concedida a los bienes materiales, conocimiento del proceso que experimentan los bienes de consumo antes de ser comprados, preferencias en el consumo, qué productos consideran básicos para cubrir sus necesidades...

*Educación Sexual:* actitudes de los adultos hacia su propia sexualidad y afectividad, temores, represiones, etc., cómo es la comunicación sobre este tema en las familias, grado de comunicación padres-hijos, profesores-alumnado, alumnas-alumnos, existencia de agresiones verbales o descalificaciones orales o por escrito entre chicos y chicas, características de la convivencia entre ellos y ellas, existencia en el centro de pintadas de contenido sexual...

*Educación Moral y Cívica:* grado de colaboración entre el alumnado, responsabilidad con que asumen sus tareas, importancia que otorgan los padres a los valores en comparación con otros contenidos, cómo es el clima relacional del centro, participación de los estudiantes en la resolución de conflictos, comunicación con el profesorado...

Las fuentes para llevar a cabo este proceso pueden provenir de la propia experiencia de los docentes, del material recogido en entrevistas o coloquios con los padres y el alumnado, de la información aportada por diferentes instituciones y organismos locales, de los datos proporcionados por actividades de investigación llevadas a cabo por los alumnos y alumnas, de la bibliografía existente... Además, existen diversos indicadores y pautas de observación que facilitan este diagnóstico, y a partir de los cuales, el equipo de cada centro puede diseñar otros nuevos que se adapten a diferentes ámbitos de su realidad (FEMINARIO DE ALICANTE: 1987; SUBIRATS, M. y TOMÉ, A.: 1992; ALVARO PAGE. ML: 1994; DIRECCIÓN GENERAL DE TRÁFICO: 1993).

Esta fase de diagnóstico puede realizarse durante un período más o menos prolongado, e idealmente ha de implicar a todos los componentes de la comunidad, tanto a los padres como a los alumnos y alumnas, aunque el profesorado, y especialmente el equipo directivo, está llamado a desempeñar un importante papel dinamizador. Integrar adecuadamente todos estos grupos será la expresión de un centro realmente democrático y participativo y hará posible que las opciones asumidas tengan mayor repercusión y generen realmente comportamientos conducentes al cambio.

### *Concreción de las señas de identidad y metas educativas*

Una vez conocida la realidad en que se inserta el centro, los representantes del conjunto de la comunidad educativa deben ponerse de acuerdo en los principios ideológicos que van a definir la identidad de la institución, lo cual conducirá posteriormente a determinar las metas, planteamientos y acciones educativas que se van a poner en práctica. De acuerdo con las necesidades detectadas, en el PEC se podrán resaltar determinadas líneas transversales. De esta forma, por ejemplo, un centro situado en una zona muy industrializada podrá insistir especialmente en los contenidos de Educación Ambiental y para la Salud; otro, situado en una comunidad muy tradicional, donde las diferencias según los papeles sexuales sean muy acusadas, puede considerar preferente favorecer acciones que promuevan una mayor igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

En el momento de concretar el PEC confluyen las diferentes perspectivas y sensibilidades de docentes, alumnado, padres y personal no docente. Lograr el consenso de todos ellos puede resultar más o menos problemático, pero siempre valioso para que la acción educativa del centro no acabe en él mismo, sino que pueda prolongarse sin contradicciones en otros ámbitos de la comunidad, muy particularmente en la familia. Conviene que en este punto, todos esos subgrupos se corresponsabilicen, asumiendo tareas concretas en el proceso educativo que contribuyan a la implantación real de los ejes transversales adoptados como prioritarios. Así, los padres y las madres pueden asumir la responsabilidad de difundir entre las familias los acuerdos adoptados al respecto, o también la de llevar a cabo actuaciones específicas que contribuyan a hacerlos realidad en el núcleo familiar; por ejemplo, pueden comprometerse a participar en grupos de trabajo sobre cuestiones problemáticas, sesiones de debate con los alumnos y alumnas acerca de hábitos y actitudes familiares en relación con temas concretos... A su vez, los representantes de la Administración local, en tanto que componentes de los consejos



escolares, tendrían que garantizar la disponibilidad de los recursos materiales y humanos de su competencia que resulten apropiados (centros sanitarios, instalaciones deportivas, centros culturales...)- Por su parte, el equipo docente se encargará de programar el proceso de enseñanza y aprendizaje, atendiendo a las prioridades establecidas.

En este sentido, aunque las decisiones estrictamente pedagógicas recaen sobre el claustro, en las metas del PEC comienzan a perfilarse los objetivos generales de cada etapa en consonancia con las finalidades educativas consensuadas por toda la comunidad educativa, lo cual garantizará que, posteriormente, las áreas se programen teniendo en cuenta la transversalidad y de acuerdo con un proyecto integrado (en el sentido más amplio de este término) y, ante todo, coherente.

### *Organización del centro*

Al concretar la organización y el modo de funcionamiento del centro hay que recordar la importancia que estos aspectos tienen en la conformación de valores y actitudes. Es precisamente aquí donde puede generarse parte del "*currículum* oculto" si no se acuerdan normas claras y coherentes en relación con los contenidos transversales. El Reglamento de Régimen Interior debería aprovechar el potencial educativo de los conflictos que necesariamente surgirán en la convivencia escolar, así como la participación responsable de los estudiantes en la resolución de los mismos. "Si queremos educar a nuestros alumnos de forma reflexiva y crítica, en tanto que esto contribuye a la creación de ciudadanos libres y autónomos, no sólo hemos de admitir la existencia del conflicto, sino que hemos de provocarlo y reproducirlo en el aula. El conflicto no ha de entenderse como algo indeseable para el clima del aula o el alma del alumno, sino como el contrastar entre actitudes y conocimientos de los agentes implicados en el acto educativo (profesor, alumnos, cultura), que finalmente han de llevar a la reconciliación integradora, a modificar conocimientos y actitudes" (YUS RAMOS, R.: 1994, 77).

La novedad, diversidad y complejidad que conllevan las iniciativas pedagógicas relacionadas con la transversalidad que venimos definiendo, hacen imprescindible que en la estructura organizativa del centro se contemple qué instancia va a encargarse de impulsar, coordinar y evaluar las acciones emprendidas en este ámbito. Las alternativas propuestas han sido diferentes, pero las dos opciones más definidas son:

- **Creación de un órgano específico:** Algunos centros han creado comisiones especiales encargadas del desarrollo de un determinado eje transversal. En algún caso (MARTÍNEZ, M.R.: 1994, 57-60) incluso se ha optado por crear un departamento monográfico de transversales, integrado a su vez por diferentes comisiones.
- **Asunción específica del seguimiento y la coordinación por parte de un órgano ya existente,** por ejemplo, la jefatura de estudios o la Comisión de Coordinación Pedagógica.

## 4.2. Las materias transversales en el Proyecto Curricular de Etapa (PCE)

El Proyecto Curricular recoge las decisiones compartidas por el equipo docente acerca de los siguientes componentes del proceso pedagógico:

- ¿Para qué enseñar?
- ¿Qué enseñar?
- ¿Cuándo enseñarlo?
- ¿Cómo enseñarlo?
- ¿Con qué enseñarlo?
- ¿Qué, para qué, cuándo y cómo evaluar?

Con su confección se pretende lograr una mayor coherencia en las actuaciones pedagógicas y la adaptación de las propuestas de la Administración al contexto propio del centro.

### *Selección y secuenciación de objetivos y contenidos*

Los objetivos generales de etapa o de área recogidos en los documentos oficiales se expresan mediante enunciados muy generales. Por su parte, en cada materia transversal también se pueden establecer objetivos educativos de carácter general, que habrá que secuenciar igualmente y relacionar posteriormente con los objetivos generales de etapa y los de las distintas áreas. El claustro debe seleccionar aquellos que se refieran a las capacidades requeridas para conseguir los aprendizajes transversales que se han considerado prioritarios en el PEC y enriquecerlos, completarlos o matizarlos según las necesidades detectadas en el alumnado del centro.

Por ejemplo, para diseñar un Proyecto Curricular de Educación Primaria que haga especial hincapié en la coeducación se podría partir del siguiente objetivo general de la etapa:

"Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales"

A su vez, realizando las siguientes matizaciones, en función de las necesidades concretas de un centro en el que los alumnos participan mínimamente en las tareas domésticas y colaboran escasamente con las alumnas (ALLENDE ANTA, C. y otras: 1993, 33), se podría formular de la siguiente manera:

- "Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas, potenciando la igualdad entre los sexos y la cooperación, en situaciones sociales conocidas, especialmente en aquellas donde tienen fuerte presencia los estereotipos sociales: reparto de tareas, juego, etc."

- "Valorar la importancia de la vida cotidiana y la utilidad de los trabajos domésticos dentro y fuera de la escuela", sin considerarlas específicas de ninguno de los sexos.

O, por ejemplo, completar el siguiente objetivo general de la ESO, como sigue, teniendo en cuenta la educación para la salud (FERNANDEZ, D. y otros: 1994, 164):

- "... y valorar los beneficios que suponen los hábitos del ejercicio físico, de la higiene y de una alimentación equilibrada, así como el llevar una vida sana, procurando evitar conductas nocivas como el tabaquismo o la drogadicción"

Para llevar a cabo la secuenciación de los objetivos generales (tanto de etapa como de área) se tendrían que realizar, al menos, las siguientes consideraciones (REYZÁBAL, M.V.: 1994, 55-56):

- Precisar los ámbitos y delimitar las situaciones en las que se desea que el estudiante manifieste sus capacidades (ámbitos espaciales y temporales, grupos de permanencia...).
- Graduar las distintas capacidades, de manera que las básicas estén adquiridas adecuadamente cuando se pretendan desarrollar aquellas que deban apoyarse en las primeras (conocer antes que asumir posturas críticas, valorar después de analizar, comparar, etc.).
- Graduar cada capacidad, de forma que la profundidad, amplitud o complejidad de la misma vaya avanzando a lo largo de la enseñanza (no será igual la responsabilidad, por ejemplo, que se le pedirá a un alumno en sus trabajos en grupo durante el primer ciclo que al terminar la etapa).
- Ampliar progresivamente el número de las variables que debe tener en cuenta el alumno para realizar actividades en las que ejercite la capacidad o capacidades previstas.
- Facilitar el tránsito de apreciaciones personales, intuitivas, sensoriales (percibir, disfrutar...) a otras más reflexivas, críticas y creativas (comprender, juzgar, valorar...).

La selección y secuenciación de los contenidos relacionados con los ejes transversales deben ajustarse a los mismos criterios que rigen en el resto de las áreas, es decir:

- Adecuarlos al desarrollo evolutivo (cognitivo y afectivo) de los/as alumnos/as.
- Trabajarlos teniendo en cuenta sus conocimientos previos.
- Determinar ideas clave en torno a las cuales se aglutinen los contenidos.
- Establecer algunos contenidos prioritarios alrededor de los cuales se organicen otros.
- Desarrollarlos de manera motivadora, progresiva y significativa a lo largo de los diferentes cursos y ciclos.
- Equilibrar la incidencia de los contenidos referidos a conceptos, procedimientos y actitudes.

- Buscar la relación de unos contenidos con otros, dentro de un área, y entre los de ésta con otras.

En el caso de los contenidos transversales merece la pena resaltar dos características peculiares de los mismos:

- a) Su carácter integrado, puesto que hacen referencia a situaciones que comprenden aspectos relacionados con diferentes disciplinas científicas y humanísticas.
- b) Su complejidad, pues la adecuada comprensión de los mismos requiere el desarrollo de capacidades tanto cognoscitivas como procedimentales a partir de las cuales el alumno pueda asumir actitudes elegidas de forma autónoma y racional. Por ello, su aprendizaje exige que sean tratados de forma recurrente y progresiva desde los primeros cursos hasta finalizar la Educación Obligatoria.

Las materias transversales, como ya se ha dicho, no están concebidas para recargar con nuevos contenidos las ya extensas áreas curriculares, sino para ayudar a redefinir el sentido de éstas, haciéndoles perder el carácter de fin en sí mismas y convirtiéndolas en un medio para que la persona adquiera de forma significativa los conocimientos que hacen posible el desarrollo equilibrado de su personalidad y la comprensión y la participación responsable en una sociedad cada vez más compleja. En este sentido, se puede incorporar a los contenidos transversales la observación de DEL CARMEN, L. y ZABALA, A. (1991, 35): "Los contenidos representan la selección de los elementos culturales que se han considerado más relevantes para potenciar el desarrollo global de los alumnos y alumnas, y capacitarlos para comprender y actuar de forma constructiva en la sociedad en que viven".

En general, los ejes transversales no son un simple complemento de los conocimientos tradicionales, sino una nueva forma de enfocar éstos, que ayuda a superar la habitual fragmentación que "sufre" la realidad dentro de cada área y la parcialización que puede producirse, también, dentro de cada aula; se pretende así comprender el mundo con mayor riqueza e incidir sobre él con más conocimiento y mejor actitud.

En el momento de seleccionar y organizar los contenidos, es posible optar por diferentes estrategias que tomen como parámetro las cuestiones transversales, orientación que se reflejará posteriormente en las programaciones didácticas. Algunas opciones que puede adoptar el equipo docente son:

- Programar un área (o incluso la etapa) tomando como eje organizador algunos ejes transversales concretos, a partir de los cuales se desarrollan los contenidos. En esta línea, existen algunas propuestas específicas recogidas en diferentes documentos ministeriales. Por ejemplo, en el documento *Temas transversales y Desarrollo Curricular* (MEC: 1993, 133-144) se plasma una propuesta de programación del área de *Conocimiento del Medio* tomando como eje organizador la *Educación Ambiental*.
- Elegir grandes ámbitos de contenido que sean comunes para todas las áreas y cuyo desarrollo permita incorporar las diferentes perspectivas transversales. Un ejemplo de lo que implica esta opción puede verse en el *Proyecto Curricular Coeducativo* diseñado por Consuelo ALLENDE ANTA y otras (1993, 35-37).

Ambas alternativas ofrecen el atractivo de que favorecen la interdisciplinariedad, la metodología globalizadora y, en general, el desarrollo de las propuestas constructivistas del aprendizaje. No obstante, exigen transformaciones importantes, y quizá demasiado bruscas, de las prácticas docentes actuales, por lo cual puede resultar conveniente y válido comenzar con estrategias más simples, consistentes en que cada docente incorpore en su aula los diferentes contenidos transversales a través de la programación de las distintas unidades didácticas, reservando el abordaje interdisciplinar para alguna unidad concreta.

### *4.3. El trabajo en el aula*

#### *Metodología y recursos*

De forma genérica, la metodología adecuada para desarrollar las materias transversales coincide con la asumida para el resto de las áreas, la cual se basa en una concepción constructivista del aprendizaje.

Es difícil que los alumnos y alumnas incorporen actitudes y valores como la responsabilidad, la participación, la solidaridad..., si en el centro, y de forma más restringida en el aula, no se propician situaciones donde puedan adquirirlas y practicarlas. Para conseguirlo, hay que tener en cuenta, al menos, los siguientes criterios metodológicos básicos (REYZABAL, M.V.: 1994, 14-15):

- Partir de la vida real del estudiante y sus experiencias concretas, para lograr aprendizajes significativos.
- Tener en cuenta lo que ya saben, apoyando sobre ello lo nuevo.
- Fomentar la reflexión, la deducción de conclusiones, a partir de observaciones o investigaciones, la confrontación de opiniones, la inferencia racional, la verbalización de emociones.
- Guiar hacia la adquisición de la autonomía personal en la asimilación del saber y del hacer.
- Respetar las peculiaridades de cada alumno o alumna, adaptando métodos, actividades y recursos.
- Utilizar técnicas y recursos variados que permitan el desarrollo de la capacidad crítica y creativa, así como de la motivación.
- Propiciar la autoevaluación y la coevaluación, como manera de aprender a enjuiciar y valorar la realidad.
- Dar oportunidades para el trabajo en grupo, orientando en las confrontaciones. aunando capacidades e intereses, ayudando en la toma de decisiones colectivas, estimulando el diálogo, valorando la responsabilidad y la solidaridad en las tareas comunes.

- Aprovechar pedagógicamente el conflicto cognitivo y social dentro del aula.
- Fomentar el coloquio, las argumentaciones razonadas, la convivencia, el respeto por los otros, la no discriminación sexual, religiosa, étnica...
- Crear un ambiente de colaboración, reparto de tareas y responsabilidades, de identificación con la propia cultura y de respeto por el patrimonio natural y cultural propio y ajeno.
- Basarse en el planteamiento y resolución de problemas y el desarrollo de la capacidad crítica y creativa.

### *El papel del docente como profesor y tutor*

El docente desempeña una función didáctica de primer orden, ya que actúa como modelo de identificación, en el que los alumnos y alumnas de estas edades encuentran referencias sobre las que basar la construcción de su personalidad y sus valores. El educador interviene "como facilitador de la comunicación, propone temas y formas para construir el conocimiento de manera que se cumplan las condiciones de diálogo. El educador debe asegurarse de que todas las personas participen y de que no se produzcan interrupciones o discriminaciones" (AYUSTE, A. y otros: 1994, 51). Su papel no está rígidamente definido, pues todos los componentes del grupo tienen algo que aprender o enseñar.

A su vez, el profesorado, al enfrentarse al reto de la transversalidad, ha de revisar detenidamente sus propios valores y actitudes hacia ciertas cuestiones, asumiendo que también él/ella se halla embarcado en un constante proceso de mejora personal. "El trabajo pedagógico sobre actitudes, valores y normas genera situaciones de conflicto y, en ocasiones, fracaso e indefensión del profesorado. Éste... ha de implicarse en su tarea, pero ha de saber diferenciar la actividad profesional de la vida y actividades personales. No se trata de ocultar los valores y actitudes, sino de entender que no es uno más del conjunto del alumnado, y que su función no es imponer opiniones, sino potenciar el papel del diálogo, el uso de la razón y la construcción de conductas coherentes" (MARTÍNEZ, M., en PUIG, J.M. y MARTÍNEZ, M: 1991, 21). Para poder desempeñar tal función, el docente ha de contar con un autoconcepto ajustado y positivo, junto con una capacidad importante para afrontar situaciones potencialmente conflictivas. Estas capacidades son susceptibles de desarrollo mediante técnicas de formación específicas.

### *Recursos didácticos*

La elección y forma de utilizar los diversos recursos educativos (espacios, tiempos, materiales didácticos...) contienen de forma implícita determinados valores y actitudes que han de analizarse, cuestionarse y consensuarse en el momento de realizar el PCE si

no se quiere correr el riesgo de contradecir los valores asumidos en el PEC y las adquisiciones que se quieren lograr a través de las materias transversales. En la actualidad existe un importante bagaje de material didáctico diseñado por ONG's, editoriales, CEPs; pero, sin prescindir de materiales ya preparados, conviene no olvidar el valor didáctico de investigar sobre el propio entorno del estudiante.

La distribución de los alumnos resulta fundamental, pues "La clase es una estructura de relaciones sociales, que constituyen el contexto de base del aprendizaje" (TITONE, R.: 1986, 54). Si se pretende que los estudiantes no sean meros receptores pasivos de conocimientos, sino constructores activos de los mismos a través de la interacción y la participación, la distribución de los agrupamientos y los espacios tendrá que ser coherente. Conviene evitar aquellas organizaciones que sólo hagan posible la comunicación unilateral, centralizada permanentemente en la figura del profesor (REYZÁBAL, M.V.: 1993, 50-54). Por otra parte, la distribución idónea de los espacios variará dependiendo del tipo de actividad que se vaya a realizar (debate, exposición, trabajo en mini-grupo, etc.). Lo importante será que aquella que se elija haga posible la interacción y la comunicación, ya que el intercambio entre los miembros del grupo resulta un factor fundamental de aprendizaje.

### *Actividades*

Los tipos de actividades se programarán de modo que resulten motivadoras, que introduzcan los contenidos en el contexto de la experiencia de los alumnos, que partan de sus conocimientos previos y propicien situaciones de aprendizaje que requieran reflexión, contraste de información, debate y revisión de los presupuestos de partida.

Resulta fundamental para el aprendizaje crear situaciones en las que el alumnado tenga la oportunidad de:

- Plantearse y analizar problemas o acontecimientos que entrañen conflictos de valor.
- Debatir libre y racionalmente acerca de ellos, manifestando las propias opiniones y respetando a las personas que tengan otras.
- Confrontar los propios principios con los de los compañeros, los de nuestra cultura con los de otras, los de distintas épocas históricas, los de nuestra religión con otras religiones o con concepciones filosóficas y científicas diversas.
- Saber defender, en fin, la posición que se considere más justa aun cuando no resulte cómodo.

En definitiva, se trata de utilizar situaciones que requieran ejercer las conductas que se pretenden lograr<sup>3</sup>.

Algunas de las modalidades de actividades más específicas para cultivar valores y actitudes serían, por ejemplo, las siguientes:

<sup>3</sup>Para ampliar la tipología de actividades ofrecida, se puede consultar REYZÁBAL, M.V.: 1994, 226-227.

- **Discusión de dilemas morales:** Consiste en proponer a los alumnos situaciones antagónicas que les planteen un conflicto cognitivo, preguntándoles directamente cuál sería la mejor solución para el dilema. Al proponer un problema moral se ha de tener muy en cuenta la edad y experiencias de los alumnos. Por otra parte, ha de propiciarse el coloquio y la participación, creando un clima de confianza y respeto mutuo en el intercambio de opiniones.

- **Análisis crítico:** Pretende impulsar el debate, la crítica y la autocrítica, así como favorecer actitudes de respeto y diálogo entre los posibles implicados en el problema objeto de análisis. Exige recabar información sobre la situación, enjuiciarla y tomar posición ante ella. Se pretende huir de visiones parciales o simplistas, buscando, seleccionando y contrastando informaciones diversas.

- **Coloquio a partir de un texto, suceso, obra de arte, etc.:** Partiendo de algún texto o alguna producción humana adecuada al contenido que se va a trabajar, el alumno analizará e interpretará ese contenido, que deberá referirse explícita o implícitamente a problemas de índole moral o ética. Posteriormente, el conjunto de la clase establecerá un diálogo que permita el intercambio de puntos de vista, así como el ejercicio del respeto mutuo, la tolerancia y la colaboración. El material utilizado puede ser gráfico (fragmento de un autor, artículo de prensa, poema...), icónico (dibujo, comics, cuadro, película...) o auditivo (canción, grabación de entrevista, programa radiofónico, encuesta...). Este tipo de actividad se apoya en las teorías y métodos de estudio del desarrollo moral de Kohlberg.

- **Clarificación de valores:** La finalidad de estas actividades es favorecer que los alumnos y alumnas reflexionen y tomen conciencia acerca de sus valoraciones, actitudes, opiniones y sentimientos. La explicitación de valores puede realizarse a través de diversos tipos de actividades, entre las que cabe destacar las relacionadas con frases inacabadas y preguntas clarificadoras. En ellas, los alumnos, tras reflexionar, han de definirse. Para que esta actividad tenga sentido es muy importante que previamente se haya abordado la situación concreta, aportando información y comprensión de los conceptos o hechos relacionados con el asunto en cuestión.

- **Dramatizaciones o simulaciones de situaciones reales o ficticias:** con estas prácticas se pretende que los alumnos, bien por "vivir" un papel escrito por otro sobre la problemática transversal que se está trabajando, bien por crear su propio papel en la simulación de un hecho real o ficticio, se "metan en la piel" de otros seres y vivencien sus prejuicios, valores, condicionamientos o posibles superaciones. De esta manera, se podrán enjuiciar conductas o actitudes con el fin de superar las negativas y mejorar las positivas.





## **Temas Transversales y Áreas Curriculares**

Al plantearnos, ya más concretamente, cómo abordar los Temas Transversales desde la perspectiva didáctica y metodológica, es importante volver a centrar nuestra reflexión en la finalidad básica de la educación escolar y en los componentes curriculares que intervienen en ella. En ese sentido, es muy clarificador el siguiente texto extraído del libro *Temas Transversales y Desarrollo Curricular*, editado por el MEC dentro de las llamadas "cajas rojas":

«La educación escolar, fundamentalmente en su etapa obligatoria, tiene la finalidad básica de contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas aquellas capacidades que se consideran necesarias para desenvolverse como ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad en la que viven.

Estas capacidades tienen, desde luego, que ver con los conocimientos de las diversas disciplinas que conforman el saber de nuestros días, pero no se agotan en ellos. Hay ciertas cuestiones de una gran trascendencia en la época actual sobre las cuales nuestra sociedad reclama una atención prioritaria. Son cuestiones en las que se repara fácilmente cuando se analizan los grandes conflictos del mundo actual y los retos irrenunciables que su resolución plantea: la violencia, la escasa presencia de valores éticos básicos, las discriminaciones y desigualdades, el consumismo y el despilfarro frente al hambre en el mundo, la degradación del medio ambiente, los hábitos de vida que atentan contra una existencia saludable, etc.

La educación debe posibilitar que los alumnos y las alumnas lleguen a entender estos problemas cruciales y a elaborar un juicio crítico respecto a ellos, siendo capaces de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores racional y libremente asumidos.»

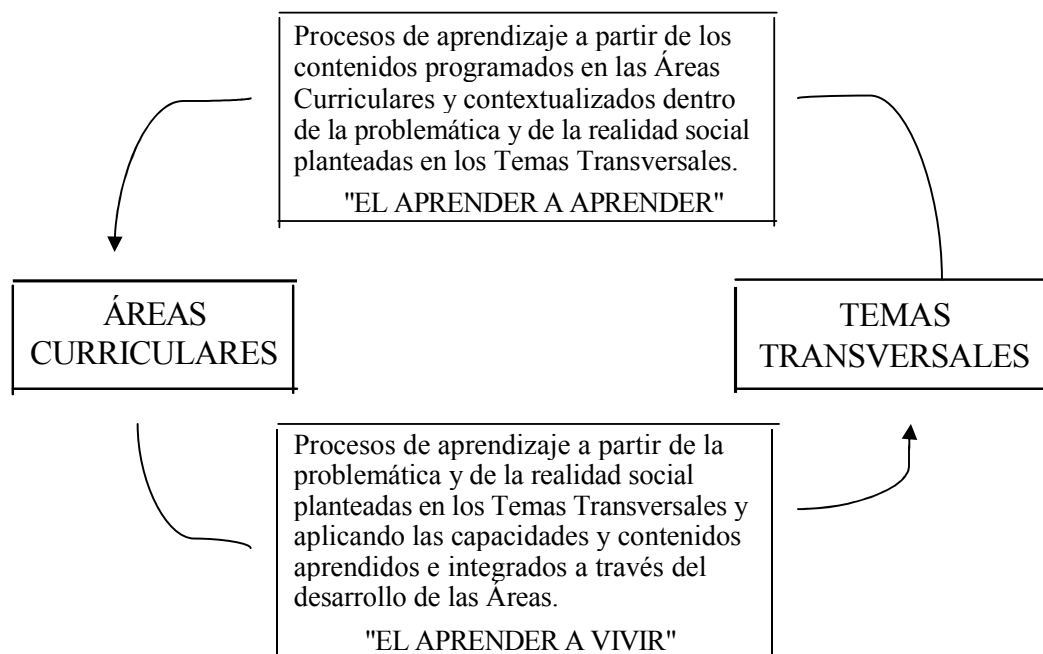
Hoy, en consecuencia, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar, es esencial, como ya afirmábamos con anterioridad, trabajar, de forma coordinada y complementaria, todas aquellas capacidades que tienen que ver directamente con los conocimientos de las diferentes disciplinas, y aquellas otras que se derivan del conocimiento, la comprensión y la elaboración de juicios críticos y de valor sobre los problemas y las realidades que los alumnos y las alumnas experimentan en su vida cotidiana —capacidades que hacen referencia, en concreto, al desarrollo de los Temas Transversales—.

De esta síntesis, que supone un compromiso de la escuela con la vida real, surgirá la posible y necesaria adopción, por parte del alumnado, de actitudes y comportamientos basados en valores racional y libremente asumidos.

Ahora bien, ¿cómo se logra y se concreta ese entramado o esa síntesis desde el punto de vista didáctico?

Personalmente, considero que hay dos caminos o dos procesos didácticos para lograrlo; dos caminos que son, en sí mismos, complementarios, y que deben confluir en la programación, en el espacio y en el tiempo escolar.

Estos dos caminos o procesos de aprendizaje están representados, esquemáticamente, en el gráfico que reproducimos en la página siguiente.

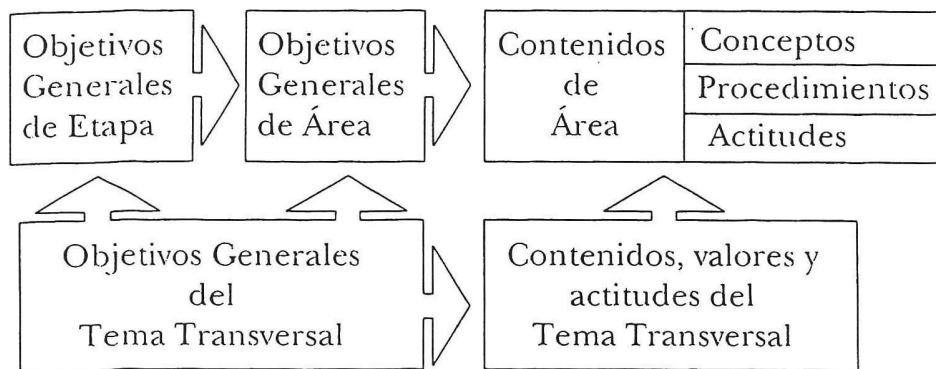


Planteados ambos procesos en el esquema anterior, vamos a adentrarnos en el análisis de cada uno de ellos:

- El proceso de aprendizaje primero y esencial deberá ser aquel en el que **la problemática y la realidad social planteada por los Temas Transversales quede contextualizada dentro de los contenidos programados en todas y en cada una de la Áreas, especialmente en la perspectiva actitudinal.**

En ese sentido, los objetivos y los contenidos de los Temas Transversales impregnarán el currículo en su totalidad y se harán presentes en todas las programaciones de Área.

Para ello, a la hora de elaborar los Diseños Curriculares, es fundamental buscar y desarrollar la relación o la conexión que pueda existir entre los Objetivos Generales de Etapa o de Ciclo y de Áreas, con los Objetivos Educativos de cada uno de los Temas Transversales, y, a la vez, la relación entre los contenidos concretos de las Áreas y los contenidos transversales:



Como resultado de esa conexión entre las Áreas y los Temas Transversales, las Áreas quedarán enriquecidas y redimensionadas desde la realidad que los alumnos y las alumnas viven, consiguiendo, así, un mayor nivel de significatividad, y, a su vez, los Temas Transversales dejarán de ser un "aparte", adquiriendo su verdadero sentido como contenidos curriculares que impregnan, de forma global, todos los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esa misma perspectiva, y descendiendo a aspectos más concretos y operativos, es evidente, por ejemplo, que al diseñar y al trabajar en el aula de Primaria el Objetivo General que hace referencia al "desarrollo de la autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo", se deberá trabajar, como parte de él, el objetivo de Educación para la Igualdad, que enuncia cómo ha de plantearse ese desarrollo con independencia de la variable género, es decir, sin dejarse influir ni mediatizar por ningún tipo de condicionamiento o limitación de carácter sexista.

Lo mismo podríamos decir con respecto a los contenidos de las Áreas y a las Unidades Didácticas o Proyectos de Trabajo.

Al trabajar en el Área de Conocimiento del Medio los procesos del crecimiento y la transformación del cuerpo a lo largo del ciclo vital, es evidente que se debe trabajar simultáneamente la adopción de hábitos de limpieza, de salud, de alimentación sana y de prevención de enfermedades (Educación para la Salud).

Cuando se trabajan en el Área de Lengua y Literatura los elementos de la comunicación no verbal, se hace imprescindible trabajar, al mismo tiempo, la actitud crítica ante los mensajes que nos transmiten los medios de comunicación social y la publicidad (Educación del Consumidor).

En el Área Matemática, dentro del proceso de aprendizaje del "tanto por ciento", se podría abordar, como un tema de total actualidad, lo que significa y lo que implica la cesión del 0,7% del Producto Interior Bruto (PIB) de los países desarrollados en favor de los países que viven en la pobreza (Educación para el Desarrollo).

Y así podríamos seguir concretando el desarrollo de todos los Temas Transversales en todas las Áreas, cosa que haremos en el capítulo tercero.

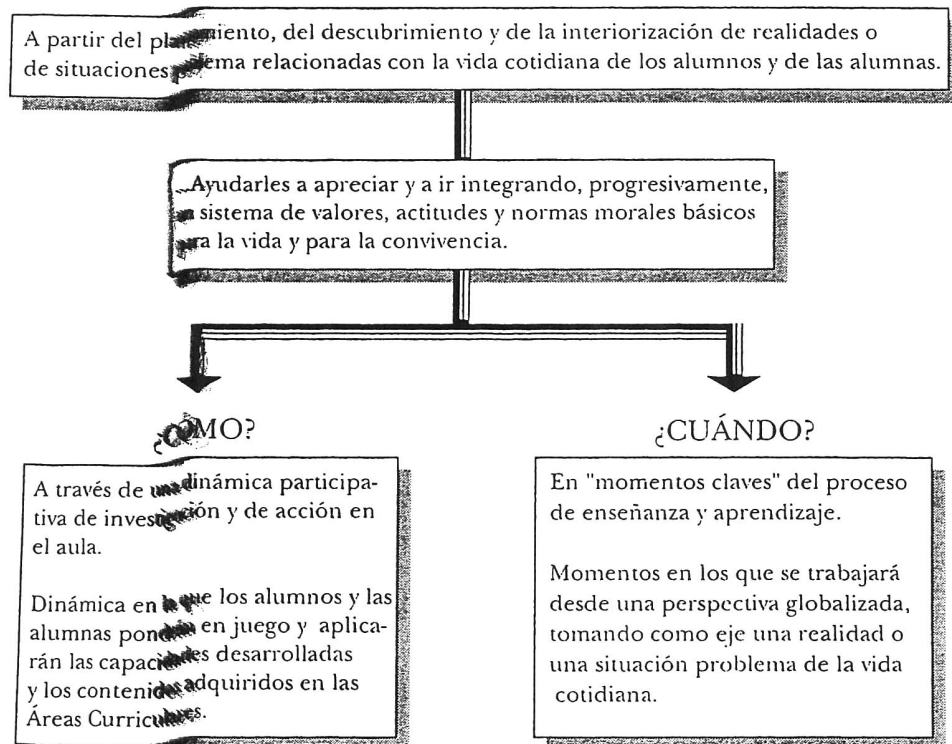
- Conjuntamente con el proceso de aprendizaje que acabamos de enunciar, pienso que se hace necesario, en el marco escolar, otro tipo de proceso que podríamos considerar como complementario, y que es precisamente el inverso; se trata de **acceder al conocimiento crítico, reflexivo y activo** de la realidad, de los problemas y de los conflictos sociales —el "aprender a vivir" propuesto por los Temas Transversales— **a través de lo que los alumnos y las alumnas han aprendido en las Áreas**, es decir, a través de la aplicación y el ejercicio de las capacidades y de los conocimientos adquiridos en ellas en momentos clave del proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, las Áreas se hacen presentes en el desarrollo de los Temas Transversales y de la educación

en los valores como instrumentos, como medios y como estrategias para el aprendizaje en el "arte" y en el "reto" del vivir.

Se trata, consecuencia, de diseñar a lo largo de cada curso o ciclo una serie de propuestas o Proyectos de Trabajo complementarios en los que los alumnos y las alumnas abordarán un hecho de su vida cotidiana o un problema o realidad de experiencia social, utilizando como herramienta de trabajo y de descubrimiento los aprendizajes básicos que en ese momento hayan adquirido en las Áreas, es decir, transformando esos aprendizajes en instrumentos útiles para el análisis y la comprensión crítica de la realidad y para la adopción de valores, de actitudes y de comportamientos morales.

El esquema metodológico básico de este tipo de proceso de aprendizaje, al que podríamos llamar genéricamente "aprender a vivir", podría ser el siguiente:



Esta forma o esta dinámica a partir de la cual se puede plantear y reforzar el desarrollo de los Temas Transversales dentro del currículo nos abre un apasionante horizonte en cuanto al verdadero sentido que han de tener la **globalización** y la **interdisciplinariedad**. Su concreción podría surgir del planteamiento y del desarrollo de una serie de Proyectos de Trabajo complementarios cuyo punto de partida y cuyo eje de globalización podrían girar en torno a diferentes enfoques:

a) En torno a un **hecho** o una **realidad** positiva perceptible por los alumnos y las alumnas en el medio socio-natural en el que se desarrolla su experiencia.

Por ejemplo: "La naturaleza nos regala el agua, el aire y los árboles: tres elementos imprescindibles para nuestra vida".

b) A partir del planteamiento directo de una **actitud** o de una **norma básica** para la vida y para la convivencia; actitud o norma que los alumnos y las alumnas reconocerán como valiosa e integrarán en su personalidad y en su conducta a través de un proceso dinámico y reflexivo de descubrimiento.

Por ejemplo: "El rechazo de la violencia ante todo tipo de situaciones o de conflictos".

c) Tomando como punto de partida el planteamiento directo de una **situación problema** cercana a la experiencia cotidiana de los alumnos y las alumnas.

Por ejemplo: "La influencia, con frecuencia manipuladora, de los medios de comunicación y, especialmente, de la publicidad en el ámbito del consumo".

d) Y, finalmente, planteando como elemento motivador del proceso una **situación imaginativa o fantástica** que conecte con el sentido más dinámico y más positivo de la esperanza y de la utopía.



Por ejemplo: "La misteriosa presencia entre nosotros y nosotras de un barredor de tristezas o de un reparador de sueños". (Personajes entrañables extraídos de dos hermosas canciones de Silvio Rodríguez.)

Otro aspecto o dimensión pedagógica a destacar en esta modalidad de aprendizaje en torno a los Temas Transversales es su contribución eficaz y clarificadora respecto al proceso de la **evaluación**.

A través de la aplicación práctica y del ejercicio, en contextos reales y cotidianos, de las capacidades y de los conocimientos adquiridos por los alumnos y las alumnas en las diferentes Áreas, podremos llegar a constatar con claridad el grado que han alcanzado en cuanto a su asimilación e integración personal, es decir, podremos percibir y valorar si esas capacidades y contenidos se han transformado realmente en aprendizajes significativos; unos aprendizajes que sirvan y sean útiles para la vida y que sean aplicables funcionalmente al análisis y a la comprensión crítica de la realidad.



Organización de  
Estados  
Iberoamericanos  
Para la Educación  
la Ciencia y la  
Cultura

**Está en:**

OEI - Programas - Educación en Valores - Sala de lectura

---

## La transversalidad en la educación moral: sus implicancias y alcance

Lie. María Mercedes Oraisón

Presentado en el Panel 2:  
"La transversalidad en el Currículo"  
del Foro Iberoamericano sobre "Educación en Valores" organizado por la OEI en Montevideo, del 2 al 6 de octubre de 2000.

---

### **Transversalidad y currículo (explícito).**

El tema de la transversalidad de los contenidos curriculares es introducido al espacio de las discusiones y debates político - educativos en el marco de las reformas impulsadas en países como España (LOGSE) y Argentina (Ley Federal de Educación) durante fines de los 80 y los 90. Con el término "transversal" se hace alusión a la ubicación o al espacio que se pretenden ocupen ciertos contenidos dentro de la estructura curricular de cada ciclo o nivel. Estos contenidos son concebidos como ejes que atraviesan en forma longitudinal y horizontal el currículo, de tal manera que en torno a ellos se articulan los temas de las diferentes áreas de formación.

#### **a) Transversalidad e interdisciplinariedad.**

El planteamiento de los temas transversales aparece como algo inédito dentro del conjunto de lineamientos político - educativos de la reforma. Su novedad está en que no se trata simplemente de una propuesta de interdisciplinariedad, a la que se había recurrido en diversas ocasiones anteriores. Esta nueva forma de organización curricular, a pesar de que rescata el esfuerzo de coordinación interdisciplinario, se diferencia en que:

a) la interdisciplinariedad plantea una forma de relación entre las diferentes áreas de tipo horizontal, por ejemplo: la resolución de problemas desde distintas perspectivas involucradas en un año o nivel escolar. En tanto, como lo dijimos los temas transversales recorren el currículo en forma diacrónica y sincrónica involucrando a diferentes áreas, y a distintos niveles dentro de una misma área.

b) además, la interdisciplinariedad solo sería completamente realizable entre áreas que compartan el mismo objeto de estudio, dedicándose, cada una, a estudiarlo desde perspectivas divergentes, mientras que la transversalidad comprometería incluso a áreas poco relacionadas entre sí. En este sentido, debería considerarse a la

transversalidad con un enfoque o paradigma transdisciplinario.

c) Finalmente podemos decir que mientras la interdisciplinariedad implica el trabajo con contenidos conceptuales desde abordajes metodológicos diferentes, la transversalidad, a nuestro entender, debería manifestarse más bien en el tratamiento de contenidos conceptuales diversos intentando promover o aplicar un determinado procedimiento o contenido actitudinal. Es decir que los ejes temáticos transversales favorezcan, no sólo a la adquisición de información relevante y significativa, sino también al desarrollo de estructuras de pensamiento y de acción.

## **b) Antecedentes y propósitos.**

Ahora bien, a pesar de que la transversalidad aparece como una estrategia de desarrollo curricular -y de intervención didáctica- inédita, entendemos que lo novedoso estaría más que nada en el término y en la intencionalidad política de normalizarla, y no tanto en sus implicancias respecto a la forma de organización de las experiencias de aprendizaje. Más bien, se estarían recuperando algunas de las ideas y propuestas más importantes de la pedagogía contemporánea, lo que se refleja claramente en los principales propósitos perseguidos por esta modalidad, entre los cuales se destacan: el facilitar los aprendizajes, teniendo en cuenta la adecuación evolutiva de los contenidos curriculares, su significatividad, sus posibles vías de transferencia; y el conectar el currículo con la vida y de atender a las actuales preocupaciones sociales.

Respecto al primero de tales propósitos, Montserrat Moreno <sup>^</sup> indica que las orientaciones proporcionadas en los documentos de apoyo de la reforma educativa española, establecían que: "... La coherencia y congruencia de la secuencia depende entre otras cosas de la elección de una serie de ideas claves en el área a partir de las cuales se pueden organizar los restantes contenidos. Estas ideas deben sintetizar los aspectos fundamentales que se pretende enseñar ..." <sup>(2)</sup> Para esta autora, en función de tal premisa pueden concebirse a los temas transversales como ejes vertebradores de los aprendizajes. Este procedimiento se reforzaba y aconsejaba en todos los prólogos que acompañaban a cada uno de los libros de la llamada "caja roja" de apoyo a la reforma (española) donde se tratan los diferentes temas transversales. Allí se señalaba que: "En ningún modo (el currículo) puede verse compartimentado en áreas aisladas, o desarrollado en unidades didácticas escasamente relacionadas entre sí sino que aparece vertebrado por ejes claros de objetivos, contenidos y principios de construcción de los aprendizajes, que le dan coherencia y solidez. Algunos de estos ejes están constituidos por las citadas enseñanzas, (los temas transversales) que son, en realidad, dimensiones o temas recurrentes en el currículo, no paralelos a las áreas sino transversales a <sup>^3^</sup>

El esquema propuesto por Moreno <sup>^</sup> (ver **cuadro N° 1**) para ilustrar la figura que adoptaría la integración de los temas transversales y las diferentes materias, puede ser asimilado a una de las formas de organización curricular analizadas por Taba, denominada "espiral acumulativa". En este tipo de currículo, los ejes temáticos presentarían una visión cada vez más compleja conforme a las capacidades evolutivas de los alumnos. "... No obstante, no es necesario que esta progresión acumulativa se encuentre sujeta a cambios en el contenido: es posible que el mismo contenido pueda ser - y a menudo lo es - estudiado a dos niveles: uno que requiera una comprensión más madura, un análisis más detallado y una perspectiva más profunda que el otro. La progresión acumulativa no depende exclusivamente del contenido, sino también de la madurez del pensamiento, de los niveles de abstracción o de la sensibilidad de los sentimientos ..." <sup>(5)</sup> Este criterio de planeamiento curricular en espiral progresiva supone el empleo continuo de los conocimientos adquiridos con

anterioridad, ya sea mediante la práctica o mediante el uso de este material en el nuevo contexto.

Trasladando estos principios a nuestra consideración de la transversalidad, podemos inferir que el abordaje de los diferentes ejes temáticos transversales deberían cumplir con un doble propósito: permitir en forma diacrónica consolidar y ejercitar nuevos procedimientos y competencias que contribuyan a profundizar, de un nivel a otro, el análisis de una misma problemática; y sincrónicamente, promover y potenciar, desde las diferentes áreas, las competencias propias de las estructuras evolutivas de cada nivel<sup>(6)</sup>.

Pero, el desarrollo del currículo debe contemplar, además de los ritmos de aprendizajes propios de cada nivel, cuestiones sociales conflictivas, problemáticas actuales y cotidianas, que demandan a cada sujeto una toma de posición frente a determinadas situaciones complejas. Este es uno de los desafíos más importante de la educación en un mundo contemporáneo, donde los cambios se producen a un ritmo de aceleración geométrica, donde los avances científicos y tecnológicos en el último siglo han expandido los límites de la naturaleza humana y han modificado substancialmente la relación del hombre con su entorno, donde las sociedades se han vuelto cada vez más complejas y dinámicas y la cultura se debate entre la globalización y las identidades étnicas particulares.

Ante este panorama, la educación parece que no logra adaptarse adecuadamente a las transformaciones, donde los contenidos parecen discurrir por otro camino distanciado de la realidad, perdiendo impacto sobre los alumnos, en tanto no suscitan su interés, su motivación y ofrecen escasas posibilidades de transferencia.

## **Cuadro N°1**

Los temas transversales pretenden, pues, proporcionar una herramienta para aproximar el currículo a la vida. Construidos en función de las preocupaciones sociales más actuales y urgentes, pueden ofrecer, sin modificaciones de gran envergadura, un medio de adaptación y ajuste de los contenidos a aquellas. Los temas que pueden ser identificados para su tratamiento transversal, dependerán, pues, de cada contexto socio - cultural y de las necesidades propias de cada comunidad educativa, aunque existen ciertos tópicos en torno a los cuáles parecen girar la conflictividad social y las preocupaciones individuales y comunitarias, tal es el caso de los que aparecen en el esquema anterior de Moreno conforme a los lineamientos de la reforma. La integración de un currículo basado en procesos sociales y funciones vitales, como señala Taba, "... no solo producirá una necesaria

unificación del conocimiento sino que también permitirá que un currículo tal constituya una gran ayuda para la vida cotidiana de los estudiantes, así como también preparar su participación en la cultura ... es un intento para proporcionar una relación sistematizada entre su contenido y la vida. .S<sup>7</sup>^

Entre las ventajas que Taba<sup>8</sup>\ junto con otros autores, destaca para esta estructura curricular, puede mencionarse que: posee un gran potencial para la construcción de significados; recupera experiencias personales previas, de modo tal de facilitar el aprendizaje; proporciona estándares definidos para la confección del currículo, esto es, procesos sociales fundamentales que mantienen una identidad aproximada en todas las formas de la vida de grupo y en tiempos y espacios diferentes; y brinda una base confiable para la ingeniería social y de valores, posibilitando el análisis de su vinculación con los procesos o normas subyacentes de la vida social sin recurrir al adoctrinamiento, mediante la ubicación de los temas actuales de controversia dentro de un marco que permite su tratamiento objetivo y contextualizado, "...sin intentar categóricamente la solución simple, universalmente 'correcta', tan imposible de hallar" O)

Entre los primeros diseños curriculares que aplicaron este criterio de organización, Taba menciona el de algunos estados sureños de Estados Unidos, que en 1937 utilizaron nueve puntos vitales como ejes temáticos<sup>0</sup>): (1) Protección de la vida y la salud; (2) Obtención de medios de vida; (3) Formación de un hogar; (4) Expresión de ideas religiosas; (5) Satisfacción del deseo de belleza; (6) Obtención de educación; (7) Colaboración en la acción social y cívica; (8) Participación en la diversión; y (9) Progreso en las condiciones materiales/<sup>11</sup>^

El proyecto de Stratemeyer, Forkner y McKim, donde se utilizaron las situaciones humanas constantes como un hilo conductor para agrupar experiencias de aprendizaje y como criterio de decisión para establecer la integralidad y secuencialidad de los contenidos educativos, es otro de los casos prototípicos recuperados por Taba, para modelar esta propuesta de organización curricular. El **cuadro N° 2** que reproduce textualmente el esquema ofrecido por Taba, proporciona un claro ejemplo de cómo pueden trabajarse problemáticas de la vida cotidiana en función de los diferentes niveles psico- evolutivos de los alumnos y de una secuencia lógica donde los contenidos son presentados en círculos concéntricos - o excéntricos según como se los enfoque - de generalidad y abstracción creciente, de lo micro a lo macro, procediendo desde la comprensión de las experiencias inmediatas hacia una comprensión más amplia y a la acción ... ^2\ Asimismo, permite comprobar la existencia de similitudes o asociaciones directas con los temas transversales que se han establecido en las reformas española y argentina.

Otros antecedentes de diseños curriculares contruidos en torno a ejes temáticos de recorrido transversal, lo podemos encontrar en los centros de actividad o de interés desarrollados por la escuela laboratorio de la Universidad de Chicago de Dewey. A pesar de que aquí el intereses es más inmanentista, es decir, se basa en las necesidades e inquietudes de los propios alumnos, el principio del activismo experiencial de la escuela como "comunidad embrionaria" obliga a atender las preocupaciones sociales.

## **Cuadro N°2**

(1) lograr una coherencia interna y graduación de las experiencias de aprendizaje y las estrategias didácticas

En definitiva, la transversalidad pretende favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje al contribuir a:

(1) lograr una coherencia interna y graduación de las experiencias de aprendizaje y las estrategias didácticas.

(2) atender a las preocupaciones sociales más urgentes, especialmente aquellas que nos han sido consideradas tradicionalmente por el currículo escolar

(3) relacionar las disciplinas científicas y filosóficas con la vida cotidiana, promover la efectiva aplicación de los aprendizajes, y contextualizar los contenidos conforme al marco de referencia de cada escuela.

(4) proporcionar una forma ágil y sencilla para actualizar el currículo en función de las demandas de los propios miembros de la institución y del medio en la que está inserta.

(5) Desde el punto de vista de la pedagogía crítica, los temas transversales podrían constituirse en una alternativa a los saberes legitimados desde el poder, que involucren una lógica de exclusión social, y producir cierta ruptura en los mecanismos de reproducción que puedan estar relacionados con la división y organización del conocimiento y la jerarquía entre las disciplinas curriculares. De ahí que se insista en la selección o conformación de las problemáticas transversales conforme al proyecto educativo institucional de cada centro escolar.

### **Transversalidad y educación moral.**

Otro de los propósitos fundamentales asignados al tratamiento de temas transversales es el de proporcionar un ámbito específico y natural de la educación en valores. De hecho, todos los temas transversales, no sólo involucran el desarrollo teórico-práctico de problemáticas sociales de gran actualidad, sino que, fundamentalmente, pretenden generar actitudes de respeto y valoración frente a principios e ideal éticos que abarcan a toda la humanidad.

Las exigencias educativas planteadas por las democracias contemporáneas han destacado la necesidad de construir programas sistemáticos de educación en valores que se integren al currículo de manera consistente y armónica, a efectos, de promover, a un lado de la cultura, preferencias y concepciones sobre "la vida buena" de cada institución y comunidad, determinados valores considerados "mínimos vinculantes" universalmente compartidos para la convivencia y la defensa de los derechos humanos. Con esta finalidad se han planteado los ejes transversales, por ello es la educación en valores, entendida como educación moral, la que permite desplegar el verdadero potencial de transversalidad.

En primer lugar, porque, como ya lo dijimos, todos los temas transversales de la educación en valores deberán insertarse en un marco de aprendizajes de resolución de problemas que conduzcan al desarrollo de las competencias éticas - discursivas

que demanda la construcción de la ciudadanía en una sociedad democrática, pluralista y participativa, y que puedan ser transferidos a una conducta responsable y solidaria frente a cuestiones concretas, con la que puedan mejorarse ciertas condiciones materiales y morales de la vida comunitaria.

En segundo lugar, el sentido de la transversalidad se expande porque, tratándose de generar actitudes y comportamientos que encarnen valores éticos y sociales, las intervenciones de educación moral deben atravesar no sólo el espacio curricular, sino el escenario general de las prácticas escolares. Concebimos, pues, que la transversalidad no se restringe a la organización curricular, sino que su verdadero sentido es el de abarcar la totalidad de procesos, situaciones y tensiones que conforman la realidad escolar. Si sólo se tratara de una forma de diseño curricular en torno a ejes significativos, la transversalidad no se distinguiría de otros intentos, como los que ya hemos reseñado. Sin embargo, entendiendo que su verdadera misión es la de promover el efectivo desarrollo del razonamiento y la sensibilidad socio - moral, de competencias de argumentación ética, y de comportamientos estables y consistentes con los principios y valores que cada uno defiende, las acciones deberían ir más allá de la mera integración y coordinación de contenidos. Deberían contemplar, sobre todo, las influencias del curriculum oculto y el grado de compromiso que sostiene al institución en relación a los valores y principios que se intenta suscitar.

Nuestra posición respecto a la transversalidad es radical. Y en este sentido, destacamos las tres características que Puig<sup>13</sup> asigna a las actividades de educación moral, el de ser: específicas, transversales y sistemáticas. Específicas porque los aprendizajes morales requieren estrategias y procedimientos diferentes del resto de las materias. No es posible pensar que mediante la mera transmisión y repetición de conceptos se pueda educar moralmente, ya que en el mejor de los casos solo se estará haciendo instrucción ética, y en el peor, un adoctrinamiento encubierto. Sistemática, porque de nada sirve que las acciones sean ocasionales, espontáneas y desordenadas, o que sean incumbencia de un solo profesor o de una sola materia. Por ello, no podemos considerar que la actual asignatura o área de Formación Ética y Ciudadana propuesta por la reforma argentina, sea la solución a las demandas y desafíos de la educación moral, sin un profundo cambio en el enfoque integral del proceso de aprendizaje y desarrollo moral es muy probable que ésta continúe siendo una disciplina más del currículo, dictada por profesores cuyo campo disciplinar está en disputa entre los de historia y los de filosofía, manteniendo el mismo carácter memorista y libresco que asumió a lo largo de nuestra historia educativa.

La especificidad y sistematicidad que se exige a las intervenciones de educación moral, contribuyen a profundizar la interpretación de la transversalidad. De ahí que Miquel Martínez<sup>14</sup> señale que la propuesta curricular transversal de educación moral no sólo debe ser considerada como un "... conjunto de contenidos de aprendizaje relativos a actitudes, valores y normas de las diferentes áreas curriculares ...", a éstos deben sumarse a los contenidos procedimentales y contenidos relativos a hechos, conceptos y sistemas conceptuales. Asimismo, no sólo debe afectar a "... las situaciones de educación formal, sino también a aquellas situaciones de educación no formal que tienen lugar en el marco de los centros educativos y que dotan de sentido a la vida colectiva y diaria que en ellos se desarrolla." Consecuentemente, la concepción de la transversalidad que aquí presentamos, dista mucho de las visiones "*light*" que aparecen en muchas de las publicaciones periódicas de educación más difundidas en la Argentina en el contexto de la reforma, donde al trabajar algunos temas transversales sin proporcionarles un lugar definido dentro del conjunto de contenidos y actividades curriculares, parece que se estuviera dejando al arbitrio de cada profesor el modo - y la determinación- de su aplicación conforme a las situaciones áulicas que se le presenten.



El hecho de que los temas transversales tiendan a ocupar un espacio curricular flexible, no supone pocos esfuerzos de planificación e implementación; por el contrario, requiere una enorme tarea de análisis institucional, de conciliación de intereses y de cooperación. Como ya lo dijimos, a un lado del diseño curricular, exige una cuidadosa evaluación de los múltiples factores implicados en el *currículum* oculto que influyen notablemente en la educación moral, favoreciéndola u obstaculizándola. Y por otro, plantea un fuerte compromiso de todos los miembros de la institución con los objetivos de la educación moral, a lo que, además de actitudes de cooperación y trabajo en equipo, puede llegar a exigirles la participación en talleres de capacitación y entrenamiento en los fundamentos y procedimientos de la intervención ético - pedagógica.

### **Transversalidad y currículo encubierto.**

Como venimos diciendo, una propuesta de educación moral basada en la transversalidad requiere que las acciones y la toma de decisiones respecto a ellas, se desplieguen en múltiples direcciones:

a) En relación con la propuesta curricular, la inclusión de ejes temáticos éticamente relevantes de recorrido transversal puede admitir las siguientes variantes: (a) unidades dentro del programa; (b) temas dentro de una unidad; (c) materias o créditos optativos.

b) Dentro del proyecto educativo institucional, las acciones de educación pueden ser desarrolladas como actividades extraclases o extracurriculares, o de extensión a la comunidad campañas, jornadas.

c) La transversalidad además debería trabajar con especial énfasis las dimensiones del *currículum* oculto, debido a la importante influencia que éstas ejercen sobre los aprendizajes morales. Como ya lo dijimos, es muy difícil pensar que los valores puedan ser adquiridos mediante el simple proceso de comprensión cognitiva, aunque éste constituya una primera etapa de técnicas didácticas de valoración. Normal y espontáneamente, los valores se internalizan vivencialmente, de modo que, de nada sirve que en clases de formación ética y ciudadana o de estudios sociales se promuevan aisladamente valores como la equidad, la libertad y la legitimidad de los procesos democráticos, si por otro lado, el gobierno y las relaciones sociales formales e informales de la escuela transmiten valores antidemocráticos de autoritarismo, exclusión y desigualdad.

Igualmente, el desarrollo del razonamiento moral precisa que los estímulos definidos en términos cognitivo- estructurales sean complementados y potenciados con los estímulos resultantes de la interacción social dentro de un grupo o institución. Kohlberg ha reconocido que los estímulos cognitivos puros son una base necesaria para el desarrollo moral, pero no lo engendran directamente. Si bien la ausencia de estos estímulos cognitivos puede servir para explicar los topes del desarrollo moral, son más importantes los factores de la experiencia y la estimulación social en general, y en particular las oportunidades de adopción de roles que enseñan a comprender la actitud de los otros, a tomar conciencia de sus pensamientos y sentimientos, y a ponerse en su lugar. Muchas veces los procesos y procedimientos institucionales escolares ofrecen escasas o nulas oportunidades de asunción de roles, tienden a disolver o negar los conflictos emergentes o estructurales, y suelen transmitir contenidos social y culturalmente homogéneos, con lo que se atenta fuertemente contra las posibilidades de enriquecer la perspectiva socio - moral de los alumnos y la movilización de sus estructuras de juicio moral.

En consecuencia, la transversalidad debe necesariamente abarcar el *currículum* oculto, principal fuente de valores y experiencias dilemáticas, donde en la construcción de significados, juicios y valoraciones morales intervienen factores relacionados con: las actitudes del profesorado, el contexto normativo, las condiciones de simetría o asimetría en las relaciones interpersonales, la distribución del poder, los discursos de docentes y directivos, entre otros.

La escuela no es un lugar neutro, está estrechamente vinculada a la realidad social, y configurada, en mayor o menor medida, por la ideología de turno. De ahí, que históricamente el escenario de las prácticas escolares sistemáticas o asistemáticas fuera el ámbito donde se configuraban las representaciones sociales que debían sostener los procesos de continuidad o de ruptura con las estructuras socio - políticas en vigencia. Uno de los ejemplos más contundente en la historia educativa argentina de este hecho, lo constituye el proyecto pedagógico del primer Peronismo, que ha influido de manera rotunda en la construcción de valores éticos, políticos y sociales de toda una generación de argentinos.

Este proyecto se basó, fundamentalmente, en acciones transversales a toda la realidad educativa, escolar y ambiental. Debido a que lo que se intentaba, tal como lo destaca Somoza Rodríguez<sup>55</sup>, era generar un proceso de subversión cognitiva que condujera a la construcción de un nuevo imaginario social, los nuevos valores debían sustituir a los anteriores, y para ello era necesaria una sistemática intervención sobre todos los escenarios educativos, formales y no formales (ateneos, torneos estudiantiles, campañas y asambleas). Los valores peronistas, nacionalistas, católicos, de reivindicación social del trabajador y la mujer, y de defensa del sufragio universal, constituyeron auténticos ejes transversales que cortaban todo el ámbito de la cultura, la vida social y los espacios escolares.

Algo similar ocurrió, en cuanto a la metodología empleada, durante la última dictadura. Pero, contrariamente a lo que ocurrió durante el primero y el segundo Peronismo<sup>16</sup>), el "Proceso de Reorganización Nacional", se empeñó en desprender a la realidad educativa de la realidad social, y para eso se dedicó a imponer nuevos estereotipos en la conciencia colectiva a través de una educación en valores perennialistas, fundados en la familia, la religión, el espíritu nacional apolítico, y un concepto de patria basada en la exaltación de símbolos y héroes militares del pasado como modelos de los del presente. Tanto en este caso, como en el anterior, los valores se hacían explícitos en los programas y en los textos, pero la estrategia fundamental fue transmitirlos mediante mecanismos encubiertos en las prácticas institucionales, los rituales escolares, los sistemas de premios y castigos, y los discursos de los profesores adeptos a la causa. Los dos proyectos recurrieron a procedimientos de educación del carácter, esto es, la inculcación de valores y su concreción en conductas y actitudes a partir del desarrollo de hábitos, reforzados positiva o negativamente mediante dispositivos disciplinarios de control.

En función de estos antecedentes, una de las razones por la que insistimos sobre la necesidad de amplificar la concepción de la transversalidad a fin de atender todas las dimensiones que afectan a los aprendizajes morales es que: si no se modifican ciertas características estructurales de nuestra institución escolar, se corre el riesgo de que las experiencias ético - pedagógicas promovidas desde los espacios curriculares, se diluyan o entren en conflicto con ciertas prácticas autoritarias, homogenizadoras e intolerantes, que han sido institucionalizadas durante gobiernos de fuerte control ideológico y manipulación de los espacios educativos como los descriptos.

La transversalidad, pues, debe ser una herramienta para evitar situaciones de

ambigüedad, incoherencia o incompatibilidad de significaciones sociales y valores, donde se refleje el divorcio entre los principios de educación moral impulsados desde el currículo explícito de una institución y los criterios o sistemas normativos encubiertos en sus rituales y prácticas. Examinar el *currículum* oculto, hacerlo explícito y asociarlo a los propósitos de la educación moral, implica, tal como lo destacaran Durkheim, Dewey y Kohlberg, trabajar con la forma en que son hechas y cumplidas las normas de acción que regulan las relaciones sociales. Ya que son estas normas las que definen la atmósfera moral - el contexto del aprendizaje moral - en la escuela.

Otro aspecto relacionado con el *currículum* oculto que puede afectar las acciones de educación moral, es - tal como lo denomina Lidia Fernández<sup>17</sup>) - el mandato social de la institución. Con esta expresión esta autora "... alude a un imperativo -generalmente no explícito en los fines- relacionado con el lugar que los egresados tienen reservado en la estructura socio - económica y en la distribución del poder político. Ese lugar parece marcar, desde antes del ingreso y con gran fuerza, los niveles de calidad a los que se puede aspirar, los obstáculos a vencer para superarlos, las probabilidades de avanzar con éxito y las de egresar de la escuela." Cuando este mandato es muy poderoso, debido a la tradición de la escuela o a su pertenencia alguna comunidad con estructuras sociales muy rígidas, es muy probable que entre en contradicción con los fines educativos, instalando en la institución una situación paradójica y conflictiva "... cumplir con los fines es ser desviante respecto del mandato y viceversa"<sup>18</sup>).

Aunque el análisis sicosocial de las instituciones educativas de corte foucaultiano que realiza Lidia Fernández parece ser un tanto determinista, consideramos que su tesis sobre el "mandato social" contribuye a la toma de conciencia respecto a que ninguna institución puede abstraerse de su contexto autoreferencial, lo que lleva a prolongar el alcance de las reflexiones y acciones en torno a la transversalidad. Asimismo, proporciona una posible explicación sobre las posiciones heterónomas y de resistencia frente a la promoción de nuevos valores, con las que puede encontrarse la implementación de cualquier propuesta de educación moral. Consecuentemente con estas apreciaciones, y debido a que más de una de las problemáticas transversales está relacionada con la equidad y la igualdad de oportunidades, deberían preverse mecanismos de compensación de las desigualdades de origen, sobre todo para quienes experimenten el mandato social con un carácter casi irreversible, impulsando una discriminación positiva de los alumnos que requieren mayores estímulos por provenir de contextos sociales desfavorables para su desarrollo moral.

### **Transversalidad y compromiso institucional.**

Como lo dijimos reiteradas veces, la transversalidad supone una empresa ético -educativa integral y de amplio alcance, que se sustenta en un esfuerzo cooperativo, en un trabajo de equipo, en la toma de decisiones consensuadas, y en la construcción democrática de normas y criterios de acción. Plantea la necesidad de suscribir una especie de contrato social entre aquellos que conducirán el programa transversal de educación moral, donde se convaliden determinados principios y valores que se promoverán específicamente a través del programa, y a partir de las acciones y prácticas escolares en general.

El programa de educación moral deberá trascender la propuesta curricular del centro y constituirse en un proyecto educativo institucional, de manera tal que el tratamiento transversal - integral de determinadas temáticas desde una mirada particular, defina la identidad de cada centro, y que los valores y principios que se intentan desarrollar y realizar configuren el ideario de la institución.

Es posible esperar que si se cumplen estas premisas el trabajo institucional de planeamiento y puesta en marcha de acciones de educación moral transversales redundará en una mejor relación entre los miembros del grupo docente y directivo, en una mayor integración de los alumnos y en el desarrollo de un sentimiento de comunidad más fuerte. En definitiva en una sentida mejoría del clima moral de la institución. Tal como lo advierte Kohlberg, la efectividad de la educación se mide en el impacto que tiene sobre el grupo más que sobre un individuo, por lo que las acciones pedagógicas de promoción de valores morales son esencialmente importantes para la sociedad, porque pueden contribuir al clima moral y no sólo a modificar la conducta moral particular.

El grado de compromiso que los miembros de la comunidad escolar manifiesten con los postulados básicos de la educación moral se traducirá directamente en la atmósfera moral de la institución. Si la institución no crece moralmente los alumnos tampoco lo harán. A partir de las investigaciones realizadas en los *kibutz* y las

prisiones, Kohlberg<sup>(19)</sup> pudo comprobar que todo sujeto tiende a hacer un diagnóstico del grupo o la institución a la que pertenece, percibiéndolo dentro de un determinado estadio moral. Si el grupo o la institución se comporta en un nivel inferior o igual al del individuo, puede ofrecer muy pocas oportunidades para que éste continúe con su desarrollo. La idea de que los comportamientos colectivos de un medio social que reflejen estructuras de estadios superiores estimulan el desarrollo moral de los individuos que lo componen, es obviamente una extensión de los descubrimientos experimentales de Turiel, Kohlberg <sup>(20)</sup> y Rest <sup>(21)</sup> conocidos como la "*+1 convention*"

que postula la existencia de una tendencia o inclinación natural a preferir y asimilar el razonamiento moral del estadio superior que se pueda comprender, y a rechazar el razonamiento de los estadios inferiores. El concepto de exposición a un estadio superior, se extiende a las exposiciones a acciones morales, a los acuerdos institucionales, a normas y regulaciones sociales. De ahí que se considere que el objetivo final del tratamiento de los temas transversales debe ser la institucionalización de valores morales y principios éticos que operen como factores de un crecimiento moral al contribuir a crear una comunidad educativa más democrática, justa y solidaria.

### **Evaluación de la transversalidad**

La asunción de que aquellos centros educativos en los que se implemente un programa transversal de educación en valores con las características que hemos destacado, podrán verificar un efectivo mejoramiento de su atmósfera moral, nos lleva a finalmente a plantearnos la posibilidad de identificar indicadores concretos de evaluación de la incidencia de las acciones ético - pedagógicas en cada institución. Entre estos indicadores, que deberían constituir parte de los *Daremos* de evaluación del proyecto educativo institucional, podrían considerarse los siguientes mencionados:

- la reducción de la violencia (material y simbólica) y el aumento significativo de los procedimientos de resolución de conflictos basados en el diálogo.
- el afianzamiento de actitudes de tolerancia y no discriminación.
- la predisposición hacia la cooperación y las muestras de solidaridad.
- las manifestaciones de compromiso e interés por los asuntos comunitarios.
- la defensa activa y generalizada de la justicia y el bien común.

### **Consecuencias político - educativas.**

Evidentemente, nuestro enfoque de la transversalidad plantea desafíos bastante

utópicos. Sin embargo, como todo constructo teórico - normativo tiene razón de ser en función de su fuerza regulativa de las condiciones empíricas concretas.

Si bien nuestra propuesta asigna a cada unidad escolar un rol irremplazable y decisivo en su puesta en práctica, les corresponde a los organismos político y técnicos proporcionar ciertas herramientas de apoyo y de impulso de proyectos ético -pedagógicos institucionales basados en la transversalidad. Una de estas herramientas es la adecuada capacitación de docentes y directivos en los fundamentos y procedimientos específicos de la educación moral, a fin de que además de promover acciones curriculares de educación de valores, se entrenen en las estrategias de resolución de conflictos, de tratamiento de temas socialmente controvertidos, de construcción de acuerdos, como dispositivos básicos de relación con su grupo - clase o con el grupo de alumnos en general que integra cada institución educativa.

Consideramos, pues, que debe afirmarse la política de expandir los espacios de autonomía para que cada centro gestione su programa de formación conforme a los recorridos curriculares que se consideren más necesarios y adecuados a la realidad de cada escuela. Complementariamente, se deben consolidar aquellos mecanismos de incentivación, como ser premios y distinciones, de proyectos institucionales orientados hacia la defensa y promoción de valores.

A pesar de que apostamos a las probabilidades de concreción de las premisas fundamentales de nuestra propuesta, mantenemos cierta reserva debido a la imposibilidad coyuntural de revertir uno de los principales factores que pueden obstaculizar su éxito: el fenómeno que en la Argentina se conoce como "profesores taxis", aludiendo a que los magros sueldos docentes, obligan a los profesores a abarcar un número infinito de horas de clase, en muchos casos dentro de distintas áreas, y en escuelas diferentes, lo que hace que en una jornada escolar deba desplazarse de un establecimiento a otro sin oportunidad alguna de integrar sesiones de planeamiento institucional o talleres de capacitación.

## Notas

(1) MORENO, Montserrat. "Los temas transversales: un enseñanza mirando hacia delante". En: Varios Autores. *Los temas transversales* . Buenos Aires, Santillana, 1995.

(2)  
*Ibí*  
p. 34

(3)  
*Ibí*  
p. 34

(4)  
*Ibí* p.  
35.

(5) TABA, Hilda. *Elaborado del currí*  
7ma. Ed., Buenos Aires, Troquel, 1998. p. 389 - 390

(6) Por ejemplo el desarrollo curricular en torno al eje transversal de la Educación Multicultural, podría promover experiencias de aprendizajes en distintos niveles: en un primer nivel, el conocimiento de la otredad; en un segundo nivel, el respeto por la diversidad; un tercero, el diálogo intercultural; y en un cuarto, la mirada hermenéutica.

(7) TABA, H. Ob. cit., p. 516

(8) *Ibí* p.  
517 y ss.

(9) *Ibí*  
p. 519

(10) *Ibí*  
p. 519

(11) Nótese que estos son temas controvertidos en el contexto de los estados sureños, si se los aborda desde una perspectiva antirracista

(12) *Ibí*  
p. 521.

(13) PUIG, J. "Criterios para educar moralmente en una sociedad democrática y plural". En: *Comunicación, Lenguaje y Educación*? 1992, N°15, p. 8 y 9 .

(14) MARTÍNEZ, M. "Educación en valores y educación moral: un ámbito de diseño y construcción curricular para el profesorado". En: *Comunicado, Lenguaje y Educación*. Ob. cit., p. 14.

(15) SOMOZA RODRÍGUEZ, M. "Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y hegemonía en Argentina (1946 - 1955)". En: CUCUZZA, H. (dir.) *Estudios de Historia de la Educación durante el primer Peronismo, 1943 - 1955* . Buenos Aires, Editorial Los Libros del Riel/ Universidad Nacional de Lujan - Departamento de Educación, 1997.

(16) donde incluso existía una materia "Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA)", que continuó con la inculcación de los ideales peronistas, incluyendo contenidos como: "...defensa de la cultura popular, conocimiento y defensa de los derechos del trabajador, papel del Estado en la educación, programas y proyectos para la renovación educativa, empresas multinacionales y monopolios, régimen de tenencia de la tierra, enajenación del patrimonio nacional, Latinoamérica: Liberación o Dependencia, etcétera. ... uno de los temas era "Los centros de estudiantes como inicio de la participación democrática". Cf. BERGUIER, R; HECKLER, E y SCHIFRIN, A. *Estudiantes secundarios: sociedad y poli*  
Bs. As., Centro Editor de América Latina, 1986. p. 110 - 111.

(17) FERNANDEZ, L. *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones de crisis*  
Buenos Aires, Paidós, 1994. p. 97

(18)  
*Ib!* p.  
97.

(19) KOHLBERG, L. "Estadios morales y moralización. El enfoque evolutivo -cognitivo". En: TURIEL, E. , ENESCO, I. & LINAZA, J. *El mundo social en la mente infantil* . Madrid, Alianza, 1989. p. 96 y 97.

(20)  
*Ib!* p.  
97

(21) REST, J. *Development in Judging Moral Issues* . Minneapolis, University of Minnesota Press, 1979. p. xvii y xviii.



Organización de  
Estados  
Iberoamericanos  
Para la Educación  
la Ciencia y la  
Cultura

Está en:

OEI - Programas - Educación en Valores\* - Sala'dé lectura

---

## Ética y Educación en Valores sobre el Medio Ambiente para el siglo XXI

Carlos Osorio M.

---

Profesor de la Universidad del Valle, Colombia.

Colaborador Programa Educación en Valores y miembro de la Red en Ciencia, Tecnología y Sociedad CTS+I, de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI.

Ponencia presentada en el Segundo Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Jóvenes por el Medioambiente, la Vida y la paz, en el marco del Tercer Foro Regional de Jóvenes de América Latina y el Caribe. Santafé de Bogotá, Noviembre 15 de 2000.

Resumen: La relación de la ciencia y la tecnología con respecto al medio ambiente, y el objetivo de la educación ambiental en el marco de una educación en valores en la escuela, son algunos de los aspectos que se desarrollan en "**Ética y Educación en Valores sobre el Medio Ambiente para el Siglo XXI**", ponencia presentada por Carlos Osorio, en el Segundo Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Jóvenes por el Medioambiente, la Vida y la Paz, evento que se desarrolló en noviembre de 2000, a propósito del Tercer Foro Regional de Jóvenes de América Latina y el Caribe.

---

### 1. introducción

Empezamos un nuevo siglo y como en todo comienzo de época, buscamos renovar nuestras ilusiones, despertar propósitos que permanecen ocultos, abrirnos a nuevas fuentes de esperanza por un porvenir nuevo e incierto que parece que se descubriera por el paso de una fecha a otra. Este sentimiento de esperanza y de cambio, que existe en cada uno de nosotros y lo percibimos de manera individual, es en gran medida algo generalizado, porque generalizados son algunos problemas que afectan al conjunto de la sociedad. Uno de estos problemas tiene que ver con el tema de la conducta humana, aquello que pertenece al campo de la ética (Mitcham, 1996); y por consiguiente involucra el dominio de nuestras relaciones consigo mismo y con los demás seres humanos.

Pero esto es solo una parte del problema ético. Hemos cambiado el medioambiente de manera radical en los últimos cincuenta años, al punto de poner en peligro la existencia de la vida sobre la tierra; y esto también ha pasado a ser motivo de preocupación ética.



Los problemas ambientales no son producto de la fatalidad, están relacionados con las intervenciones humanas. Y estas presentan muchos componentes, no solo el económico, también el científico y el tecnológico, el político y jurídico, el social en su conjunto. Desde este punto de vista, hay que preguntarse por la naturaleza de las intervenciones o acciones humanas, es decir, por la forma como se originan y presentan dichas acciones con relación al medio ambiente. ¿Cuáles son las consecuencias previsibles a corto, mediano y largo plazo por estas intervenciones? ¿Y qué podemos hacer al respecto? Son preguntas inevitables en un análisis ambiental, y que la ética incorpora como manera de preguntarse sobre la conducta de los hombres con el conjunto de la biosfera.

Uno de los componentes fundamentales de una intervención ambiental está relacionado con el desarrollo científico-tecnológico, ya que este desarrollo nos ha permitido utilizar la naturaleza para desencadenar situaciones que han puesto en peligro la continuidad de la vida. Desde este punto de vista, podemos vincular la preocupación por el tema del medio ambiente y de la ética sobre el medio ambiente, con el auge de la ciencia y la tecnología, especialmente desde la segunda guerra mundial.

Vamos a referirnos brevemente a los aspectos que relacionan al medio ambiente con la ciencia y la tecnología, desde una perspectiva ética, así como el papel de una educación en valores sobre el tema ambiental, de tal forma que se puedan extraer algunos elementos para hacer de esta nueva época que empieza, como lo hemos dicho al principio, el momento de nuevas esperanzas por un porvenir ético más humano y por consiguiente más acorde con la biosfera.

## 2. Antecedentes históricos

El tema ambiental está íntimamente relacionado con el tema del desarrollo científico-tecnológico y en particular con la concepción de éste desarrollo. No pretendemos decir con esto que el origen de los problemas ambientales esté asociado única y exclusivamente al tema de la ciencia y la tecnología. Gran responsabilidad ha dependido de las formas de explotación económica de la sociedad, tanto de los sistemas capitalistas como socialistas<sup>1</sup>); o bien de los valores que las personas tienen frente a la naturaleza, en cuanto amos y poseedores que le permiten usufructuar de ella. Es decir, vamos a tomar como eje de análisis el tema del desarrollo científico-tecnológico, pero debe quedar claro que no es el único factor que explica el problema medioambiental que actualmente se vive.

Históricamente se puede vincular esta articulación de ciencia-tecnología y medio ambiente, como una relación problemática, desde mediados del siglo XX, con el final de la segunda guerra mundial en 1945, y especialmente con los años posteriores, teniendo como despliegue la década de los años 60. Einstein, por ejemplo, va a ser un crítico por la utilización de la energía nuclear con fines armamentísticos; o físicos menos conocidos como Max Delbrück, termina por abandonar la física como rechazo al uso del conocimiento en la construcción de la bomba atómica, para dedicarse a la biología y trabajar desde allí por una ciencia que contribuyera a la vida y no a la destrucción de la vida.

De manera creciente, en la década de los años 60 del siglo XX, se presenta la movilización social por el tema ambiental en el mundo, por ejemplo con la protesta de los estudiantes norteamericanos sobre el uso del Napalm en la guerra del Vietnam; con la protesta social por la carrera armamentista en la llamada guerra fría; la preocupación por el uso de la energía atómica para la producción de energía eléctrica,

teniendo en cuenta los primeros accidentes de centrales nucleares que se empezaban a presentar; y en general todo el cuestionamiento a las aplicaciones del conocimiento científico y tecnológico que jóvenes y diversos sectores sociales hicieron en EE.UU., Europa, y aún en América Latina -tal como se desprende, por ejemplo, de los primeros trabajos de Ernesto Sabato y Amilcar Herrera al sur del continente, en la óptica por buscar un espacio de desarrollo tecnológico más adecuado para los países latinoamericanos-, (Cutcliffe, 1990; Vacarezza, 1998).

De esta protesta social, surgió el movimiento ambientalista y también el hipismo, movimientos que le renovaron la esperanza a la sociedad, más allá de la percepción optimista que tenían los gobiernos con el uso de la ciencia y la tecnología, como fuente de solución de los problemas habidos y por haber. Como se sabe, este optimismo estaba asociado a una concepción política sobre el desarrollo científico y tecnológico. Concepción que consistía en proclamar por una autonomía de la ciencia y la tecnología con respecto a la interferencia social o política de los gobiernos, lo que se traducía en un apoyo incondicional, ya que algunos resultados por estas formas de conocimiento generaban tal intenso optimismo. Son expresiones de este punto a favor: los primeros ordenadores electrónicos - ENIAC, en 1946-; los primeros trasplantes de órganos -de riñón, en 1950-; los primeros usos de la energía nuclear para el transporte; o la invención de la pildora anticonceptiva en 1955 (López Cerezo, 2000).

Pero este optimismo proclamado va a ser cuestionado por la cadena de desastres relacionados con la ciencia y la tecnología, que van a conllevar a la protesta social de la que hablábamos anteriormente. Vertidos de residuos contaminantes, accidentes nucleares en reactores civiles y transportes militares, envenenamientos farmacéuticos, derramamientos de petróleo, etc.; todo esto no hacía sino confirmar la necesidad de revisar la concepción política del desarrollo científico-tecnológico y su relación con la sociedad y la naturaleza.

## 2.1. Breve cronología de un fracaso

Siguiendo a algunos autores del campo de estudios en Ciencia, Tecnología y

Sociedad ^ (González García, et al., 1996), se puede describir la cadena de desastres relacionados con la ciencia y la tecnología, con fuertes repercusiones sociales y ambientales, con el siguiente listado en esta época:

- 1957 : La Unión Soviética lanza el *Sputnik I*, el primer satélite artificial alrededor de la tierra. Causó una convulsión social, política y educativa en EE.UU. y otros países occidentales.
- El reactor nuclear de Windscale, Inglaterra, sufre un grave accidente, creando una nube radiactiva que se desplaza por Europa occidental.
- Explota cerca de los Urales el depósito nuclear Kyshtym, contaminando una gran extensión circundante en la antigua URSS.
- 1958: Se crea la *National Aeronautics and Space Administration* (NASA), como una de las consecuencias del Sputnik. Más tarde, se creará la *European Space Research Organization* (ESRO), precursora de la Agencia Espacial Europea (ESA), como respuesta del viejo continente.
- 1959: Conferencia Rede de C.P. Snow, donde se denuncia el abismo entre las culturas humanística y científico-técnica.
- 60s: Desarrollo del movimiento contracultural, donde la lucha política contra el sistema vincula su protesta con la tecnología.
- Comienza a desarrollarse el movimiento pro tecnología alternativa, en el que se reclaman tecnologías amables a la medida del ser humano y se promueve la lucha contra el estado tecnocrático.

- 1960: La talidomida es prohibida en Europa después de causar más de 2.500 defectos de nacimiento.
- 1962: Publicación de *Silent Spring*, por Rachel Carson. Denuncia, entre otras cosas, el impacto ambiental de plaguicidas sintéticos como el DDT. Es el disparador del movimiento ecologista.
- 1963: Tratado de limitación de pruebas nucleares.
- Se hunde el submarino nuclear *USS Thresher*, y es seguido por el *USS Scorpion* (1968) y un número indeterminado de submarinos nucleares soviéticos.
- 1965: Gran apagón en la ciudad de Nueva York y partes de nueve estados del noroeste de EE.UU.
- 1966: Se estrella un B-52 con cuatro bombas de hidrógeno cerca de Palomares, Almería, contaminando una amplia área con radiactividad.
- Movimiento de oposición a la propuesta de crear un banco de datos nacional en EE.UU., por parte de profesionales de la informática sobre la base de motivos éticos y políticos.
- 1967: El petrolero *Torry Canyon* sufre un accidente y vierte una gran cantidad de petróleo en las playas del sur de Inglaterra. La contaminación por petróleo se convierte desde entonces en algo común en todo el mundo.
- 1968: El Papa Pablo VI hace público un rechazo a la contracepción artificial en *Humanae vitae*.
- Graves revueltas en EE.UU. contra la Guerra de Vietnam, que se hacen extensivas al industrialismo y la tecnología moderna.
- Mayo del 68 en Europa y EE.UU.: protesta generalizada contra el *establishment*.

En síntesis, los 60 señalan el momento de revisión y corrección del modelo de la política científico- tecnológica, el cual estaba causando graves problemas a la humanidad y en particular al medio ambiente, con consecuencias que empezaban a ser vistas como irreversibles; el cuestionamiento se orienta hacia la ciencia y la tecnología y en particular a las decisiones que se toman con estos saberes, decisiones que tienen un fondo político, económico y ético.

Frente a esto, los gobiernos, inicialmente en los EE.UU., empiezan a crear una nueva política más intervencionista, donde los poderes públicos desarrollen y apliquen una serie de instrumentos técnicos, administrativos y legislativos para encauzar el desarrollo científico-tecnológico y supervisar sus efectos sobre la naturaleza y la sociedad. El estímulo de la participación pública será desde entonces una constante en las iniciativas institucionales relacionadas con la regulación de la ciencia y la tecnología. De la participación de la sociedad, con sus puntos de vista, sus valores y criterios éticos, dependerá en adelante, que algunas cosas a nivel de la concepción del desarrollo científico y tecnológico, y en general del desarrollo de la sociedad puedan ser modificadas y con ello se cambie la tendencia depredadora sobre el medio ambiente<sup>\*3</sup>).

### 3. El tema de la ética y el medio ambiente

Tradicionalmente el tema de la ética no ha estado ligado a los aspectos referentes a la naturaleza y al medioambiente. Las viejas cuestiones de la relación entre el ser y el deber, la causa y el fin, la naturaleza y el valor, que son del dominio de la ética, han estado circunscritas a una esfera en donde ha quedado excluido el tema del medioambiente. Y sólo hasta décadas muy recientes, éste tema ha pasado a tener una preocupación ética notable, salvo el caso de la medicina que ha tenido una tradición en el asunto desde la antigüedad.

Nos dice Hans Joñas (1979), que todas las éticas habidas hasta ahora -ya adoptasen la forma de preceptos directos de hacer ciertas cosas y no hacer otras, o de una determinación de los principios de tales preceptos, o de la presentación de un fundamento de la obligatoriedad de obedecer a tales principios- compartían tácitamente las siguientes premisas conectadas entre sí: 1) La condición humana, resultante de la naturaleza del hombre y de las cosas, permanece en lo fundamental fija de una vez para siempre; 2) Sobre esa base es posible determinar con claridad y sin dificultades el bien humano; 3) El alcance de la acción humana y, por ende, de la responsabilidad humana está estrictamente delimitado.

Pero la época que se inició desde mediados del siglo XX, con la capacidad del hombre de romper esa relación constante del hombre con la naturaleza, mediante el desarrollo científico-tecnológico, ha modificado sensiblemente el panorama. Antes de nuestra época, las intervenciones del hombre en la naturaleza, tal y como él mismo las veía, eran esencialmente superficiales e incapaces de dañar su permanente equilibrio. Pero ahora, las cosas han cambiado.

El dominio tradicional de la ética estaba circunscrito a la relación entre los hombres, en la ciudad. La vida humana transcurría entre lo permanente y lo cambiante: lo permanente era la naturaleza; lo cambiante, sus propias obras. La más grande de éstas fue la ciudad, a la que pudo otorgar cierta permanencia con las leyes que para ella ideó y que se propuso respetar. La naturaleza no era objeto de la responsabilidad humana; ella cuidaba de sí misma y cuidaba también, del hombre. Frente a la naturaleza no se hacía uso de la ética, sino de la inteligencia y de la capacidad de invención. Toda la ética que nos ha sido transmitida habita, pues, este marco intrahumano, el de la ciudad.

Pero lo que hemos conocido en el siglo XX, es que la naturaleza es vulnerable. El desarrollo científico-tecnológico moderno nos ha mostrado la tremenda vulnerabilidad de la naturaleza, una vulnerabilidad que no se sospechaba antes de que se hiciese reconocible en los daños causados. Y es sobre esta capacidad de daño sobre la naturaleza, lo que nos hace considerar la importancia del saber previo, como principio de cautela frente a nuestras acciones.

Ninguna ética anterior hubo de tener en cuenta las condiciones globales de la vida humana ni el futuro remoto, más aún, la existencia misma de la especie. El hecho de que precisamente hoy estén en juego esas cosas exige, en una palabra, una concepción nueva de los derechos y deberes, algo para lo que ninguna ética ni metafísica anterior proporciona los principios y menos aún una doctrina ya lista (Joñas, *op. cit.*).

Ya no es un sinsentido preguntar si el estado de la naturaleza humana -la biosfera en su conjunto y en sus partes, que se encuentra ahora sometida a nuestro poder- se ha convertido precisamente por ello en un bien encomendado a nuestra tutela y puede plantearnos algo así como una exigencia moral, no sólo en razón de nosotros, sino también en razón de ella y por su derecho propio.

Es en este punto que aparece el principio de responsabilidad, como el elemento de base para considerar una nueva ética. Porque ya no se trata de que los hombres hagan las cosas con la diligencia del deber cumplido. De lo que se trata es de que las hagan con responsabilidad, es decir, teniendo en cuenta la existencia de la naturaleza, las acciones incluyen al presente y al futuro. Es el futuro indeterminado más que el espacio contemporáneo de la acción, el que nos proporciona el horizonte significativo de la responsabilidad. Esto exige una nueva clase de imperativos éticos.

En principio, la moral tendrá entonces que invadir la esfera de la producción económica, de la que anteriormente se mantuvo alejada, y habrá de hacerlo en la forma de política pública. De hecho la esencia modificada de la acción humana modifica la esencia básica de la política. En síntesis, la ética que tiene que ver con el medioambiente, es la ética de la responsabilidad. Tal como ya se ha dicho, es una responsabilidad con el futuro.

### 3. La ética y la educación en valores sobre el medio ambiente

La educación ética se distingue por su universalidad, y prescriptividad. Mientras que la educación en valores involucra elementos universales de los principios éticos definidos, y puede también involucrar costumbres y normas sociales específicas para un contexto o grupo social. La educación en valores puede ser considerada como una parte de la educación ética, siempre y cuando los valores que transmita estén acordes con principios éticos universales, y en este caso hablaremos específicamente de educación en valores morales. Con ello queremos decir, que nos referiremos siempre a educación en valores morales, cada vez que mencionemos el tema de los valores, pero sin olvidar que valores también son aquellas normas y costumbre del gusto y deseo propios de una comunidad, pero que pueden no ser exactamente valores morales.

Iniciemos con la cuestión de una intervención ambiental. Siempre hay diferentes posibilidades o alternativas frente a las intervenciones que una sociedad propone con relación al medio ambiente. Siempre es posible encontrar más de una posibilidad, cuando se trata de un proyecto de intervención; por ejemplo, en la construcción de una central hidroeléctrica, es posible proponer mecanismos alternativos de cogeneración de energía eléctrica, seguramente con menores costos económicos, sociales y ambientales<sup>^</sup>. Entonces vemos que, como en los procesos de Evaluación Constructiva de Tecnologías ECT, en donde siempre se dispone de varias trayectorias tecnológicas a la hora de tomar decisiones acerca de la elección de una determinada tecnología, (Callón, 1995); en el tema ambiental también hay que tener en cuenta las diferentes posibilidades que se generan al tomar una u otra alternativa de intervención sobre el medioambiente. Esto nos lleva por consiguiente, al plano no solo de las elecciones, sino de las decisiones y por consiguiente de las responsabilidades. ¿Porqué se toma esta o aquella decisión? ¿Quién la toma y en función de que criterios? ¿Cuáles son los mecanismos de toma de decisiones? ¿Qué consecuencias trae determinada decisión en el corto, mediano y largo plazo? ¿En definitiva, en función de qué sistema de valores ha sido tomada tal decisión? (Giordan y Souchon, 1997).

Como vemos se trata de preguntas de la mayor importancia para una sociedad, preguntas que la escuela puede promover y desarrollar como mecanismo de aprendizaje para el debate social. La escuela puede ser uno de los mejores espacios para aprender a clarificar el sistema de valores que se oculta detrás de una intervención ambiental. De ahí que, en el caso de la escuela, la educación ambiental no deba ser un dispositivo de transmisión de unos valores predeterminados, no debe ser esa su función primordial; el objetivo de la educación ambiental, con relación al tema de los valores, a nuestro juicio, es permitir a la comunidad educativa, avanzar en la construcción de conductas, criterios y comportamientos hacia la sostenibilidad de una determinada sociedad, sin perder de vista el planeta en su conjunto.

Y decimos comunidad educativa, puesto que la educación ambiental que se lleva a cabo en una institución educativa implica una actividad formadora, en primera instancia para el alumno, pero la actividad requiere del soporte de los demás actores de la comunidad educativa: los docentes, los padres de familia, las directivas del

plantel, así como de otros actores que se encuentren vinculados bajo proyectos específicos, por ejemplo empresas y Organizaciones no gubernamentales, etc. (Osorio, 1999).

Decimos también que se trata de una actividad de construcción de valores, no de imposición de valores. "En la medida en que la moral no sea una imposición heterónoma, una deducción lógica realizada desde posiciones teóricas establecidas, un hallazgo más o menos azaroso o una deducción casi del todo espontánea, podemos decir que solo nos cabe una alternativa: entenderla como una tarea de construcción o reconstrucción personal y colectiva de formas morales valiosas. La moral no está dada de antemano ni tampoco se descubre o elige casualmente, sino que exige un trabajo de elaboración personal, social y cultural" (Puig Rovira, 1998).

Decimos también que la educación en valores desde una perspectiva ambiental se enfoca centralmente en el tema de la sostenibilidad, puesto que, como sabemos, la sostenibilidad busca no comprometer la capacidad medioambiental de las futuras generaciones, además que propende por valorar bajo otras condiciones, por ejemplo, el de la desaparición de una especie, o bien el valorar ciertos hábitats, que en términos económicos pueden ser muy bajos, pero de gran beneficio ambiental. Por último, mencionamos que en conjunto, hay que tener presente no solo la sostenibilidad de la sociedad en la que está inmersa la institución, sino también la del planeta, puesto que cualquier decisión ambiental puede desencadenar consecuencias insospechadas en otros lugares. Pero tener en cuenta el planeta o, al menos un espacio mayor de análisis, significa, tener presente un conjunto más amplio de circunstancias y relaciones económicas y sociales, y por consiguiente, de relaciones de poder, desigualdad, riqueza, etc.

Si hemos dicho que la educación ambiental, desde el ámbito de los valores, es una construcción, por consiguiente se puede plantear en términos de las teorías de la construcción de la personalidad moral. En este sentido, hay que tener en cuenta cuáles son los aspectos que conciernen a la personalidad moral, que puedan ser objeto de una educación ambiental centrada en los valores.

De acuerdo con Puig Rovira, hay varios elementos o componentes de la personalidad moral, los cuales se pueden resumir en: un primer momento de adaptación y reconocimiento de sí mismo, es decir de socialización o adquisición de pautas sociales básicas de convivencia, pero también de adaptación y reconocimiento de las propias decisiones o posiciones que se valoran; un segundo momento, tiene que ver con la incorporación de aquellos elementos culturales y de valor que son normativos deseables, como la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad, las formas democráticas de convivencia, en general la Declaración Universal de los Derechos Humanos; un tercer momento hace referencia a las adquisiciones procedimentales para la construcción de la personalidad moral, tales como las capacidades para el juicio, la comprensión y autorregulación, y en general las formas para el diálogo y la sensibilidad moral, capaces de permitir la pluralidad y la democracia; por último, se trata de edificar la personalidad moral como la propia biografía, en tanto cristalización de valores y espacio de diferenciación, que permita una noción de felicidad por la vida, que cada cual reconoce que mereció ser vivida (Puig Rovira, 1998).

Estos componentes de la personalidad moral, llevados al plano ambiental, coinciden con lo que otros autores han señalado como un esquema de trabajo para los valores en el tema ambiental. Giordan y Souchon (1997) por ejemplo, no utilizan los términos de construcción para referirse a la educación en valores, hablan es de "búsqueda de valores que se adapten mejor a la lucha por la supervivencia de la humanidad". A la hora de proponer la forma de esa búsqueda, apelan a una explicitación de valores que conlleva a confrontar los propios, como los de aquellos que hacen parte de las

decisiones tomadas en una intervención ambiental: "En el marco de la Educación Ambiental, la educación de los valores debe, en primer lugar, permitir a la persona revelarse a sí misma los elementos de su propio sistema de valores (¡no siempre coherentes!) y, en segundo lugar, clasificar sus principales componentes. Seguidamente deberá poder justificar mejor su apego a ciertos valores, que ya son más fáciles de expresar. Como consecuencia de este proceso se va dibujando un sistema de valores/actitudes/comportamientos, del que cada cual es responsable, en función de múltiples factores sociales y culturales... No se trata de proponer un sistema tipo" (Giordan y Souchon, 1997). Sin embargo, tampoco se renuncia en este caso a un conjunto de valores universales o principios éticos, como la tolerancia, y la responsabilidad. Situación que es comparable al segundo momento que identificábamos para la construcción de la personalidad moral.

Desde una perspectiva que involucra más a la ciencia y la tecnología y su relación con el medio ambiente, algunos autores han propuesto el llamado Ciclo de Responsabilidad, como una manera de aprender a trabajar en el aula el tema ético (Waks, 1988). En este caso, la dimensión ambiental es un compromiso con la acción, y por consiguiente las formas de reconocimiento de sí mismo, que también constituyen la primera fase del Ciclo, es un criterio para identificar nuestras imágenes y deseos que, proyectados al futuro, nos exigen un compromiso con el medio ambiente. Como vemos, aparece la necesidad de responsabilidad intergeneracional, que es el corazón de la sostenibilidad. Responsabilidad hacia el futuro, cual es la base de la ética moderna, la que salió de finales del siglo XX y tiene mucho por transitar en el siglo XXI.

#### 4. Comentario final

Se ha planteado que con el modelo de desarrollo científico- tecnológico, que se propició desde mediados del siglo XX, se rompió la relación que se tenía con el medio ambiente, en los niveles tradicionales; esta situación se manifestó con las catástrofes ambientales, rechazadas por la sociedad, desde la década de los años 60. Frente a esto, hemos encontrado que una posibilidad de continuar con el avance del conocimiento, disminuyendo los efectos negativos sobre el medio ambiente, reside en la participación de las personas en procesos sociales que permitan cuestionar el tipo de ciencia y tecnología que se realiza, y que los gobiernos creen políticas públicas de ciencia y tecnología más acordes con las necesidades de una sociedad, una de cuyas necesidades es la protección del medio ambiente. El tema de la participación social, debe ser un objetivo de las sociedades democráticas. De otro lado, hay que promover formas de construcción de una actividad científica que incluya el análisis de los problemas ambientales de carácter global, cuando se trata de procesos en donde las decisiones se encuentran de cara a grandes incertidumbres, como por ejemplo la desaparición de un ecosistema o incluso de civilizaciones enteras o del planeta mismo (5)

En segundo lugar, hemos hablado de la responsabilidad como principio de acción, y ha sido planteado como el elemento de base de una nueva ética. En este sentido, debemos continuar trabajando sobre este principio en el siglo XXI, sin que ello nos lleve a un tipo de quietismo con el medio ambiente. El principio de responsabilidad debe ser punto de partida, debe ser una fuerza de saber previo, un apriori que nos debe llevar a proceder con cautela sobre el medio ambiente. Y en este punto, uno de los elementos que puede hacernos retomar su capacidad, debe ser la responsabilidad frente al tema de la diversidad de la vida.

Finalmente, debemos continuar extendiendo la educación en valores morales, involucrando en ella al tema del medio ambiente y por consiguiente al concepto de

desarrollo sostenible, que constituye el eje fundamental de análisis de la problemática ambiental. Recordemos que se trata del desarrollo que es capaz de no comprometer la capacidad de las futuras generaciones de atender sus necesidades. La palabra desarrollo expresa un compromiso de equidad con los pueblos y comunidades más pobres; y el adjetivo sostenible implica perdurar, lo cual es otra dimensión de la equidad; se observa que no se dice crecimiento sostenible, ya que el incremento se mide en función de la renta nacional, en cambio el desarrollo implica algo más amplio, una noción de bienestar que reconoce componentes no monetarios (Jacobs, 1991).

Es probable que la gente del futuro sea más rica, pero heredarán un ambiente más degradado. En este sentido, la idea de equidad intergeneracional, como la base del concepto de sostenibilidad, se convierte así en un concepto básicamente ético, ya que busca no comprometer la capacidad medioambiental de las futuras generaciones. La ética del siglo XXI con relación al medio ambiente, debe continuar trabajando y extendiendo a todos los niveles de la sociedad y no solo al entorno escolar, el concepto de sostenibilidad, como un concepto básicamente moral. Y se trata de una ética del género humano, en el sentido como Edgar Morin (1999) lo ha señalado recientemente, aquella que reconoce la triada individuo-sociedad-especie, para asumir la misión antropológica del milenio:

De trabajar para la humanización del planeta  
De obedecer a la vida, guiar la vida  
De lograr la unidad planetaria en la diversidad  
De respetar al otro, tanto en la diferencia como en la identidad consigo mismo  
De desarrollar la ética de la solidaridad  
De desarrollar la ética de la comprensión  
De enseñar la ética del género humano

## Bibliografía

Callón, M. (1995), "Technological Conception and Adoption Network: Lessons for the CTA Practitioner", En: Rip, A., T. Misa y J. Schot (eds.), *Managing Technology in Society*, Londres: Pinter.

Cuello, C. Y Durbin, P. (1993), "Desarrollo sostenible y filosofía de la tecnología", En: *Estudios sobre tecnología, ecología*

y filosofía,  
Jornadas sobre tecnología y ecología de la VII Biennial of society for philosophy and technology, celebradas en Peñíscola, Mayo de 1993.

Cutcliffe, S. (1990), "CTS: Un campo interdisciplinar: En: Medina, Manuel, y Sanmartín, J., *Ciencia, tecnología y sociedad, Estudios interdisciplinarios en la universidad, en la educación y en la gestión pública*, Barcelona: Anthropos.

Fountowicz, S. y Ravetz, J. (1997), "Problemas ambientales, ciencia post-normal y comunidades de evaluadores extendidas", En: González, et al, *Ciencia, Tecnología y Sociedad*, Barcelona: Ariel.



Giordan, A. y Souchon, C. (1997), *La educación ambiental: guía práctica*, Sevilla: Diada.

González García, M., López Cerezo, J.L. y Lujan, J.L. (1996), *Ciencia, Tecnología y Sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*, Madrid: Tecnos.

Jacobs, M. (1991), *La economía verde. Medio ambiente, desarrollo sostenible y la política del futuro*, Barcelona: Icaria, 1997.

Joñas, H. (1979), *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*, Barcelona: Herder, 1995.

López Cerezo, J. A. (2000), "Qué es CTS", En: *Curso a distancia a través de Internet, Incorporación del enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) en la educación secundaria*, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI, (En prensa).

Meadows, et. al., (1972), *The limits to growth*, Potomac: London.

Mitcham, C. (1996), "Cuestiones éticas en ciencia y tecnología: análisis introductorio y bibliografía", En: González García, M., López Cerezo, J.A. y Lujan, J.L. *Ciencia, Tecnología y Sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*, Madrid: Tecnos.

Morin, E. (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paris: UNESCO.

Puig, J. y Coraminas, J. (1990), *La ruta de la energía*, Barcelona: Anthropos.

Puig Rovira, J. (1998), "Construcción dialógica de la personalidad moral", En: OEI, *Educación, valores y democracia*, Madrid:OEI.

Osorio, C. (1999), *Socialización en Educación Ambiental, Módulo Módulo de Tall* Santiago de Cali: Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca CVC.

Sanmartín, J. (1993), "Tecnología y ecología: muchos problemas y unas pocas soluciones", En: *Estudios sobre*

Jornadas sobre tecnología y ecología de la VII Biennial of society for philosophy and technology, celebradas en Peñíscola, Mayo de 1993.

Sosa, N. (1990), *Ética ecológica*, Madrid: Libertarias/Prodhufo, S. A.

Vaccarezza, L (1998), "Ciencia, tecnología y sociedad: el estado de la cuestión en América Latina, En: OEI, *Revista iberoamericana de educación, Ciencia, tecnología y sociedad ante la educación*, #15, Septiembre-Diciembre.

Waks, L, (1988), "The responsibility cycle in STS education", Working paper, *National STS education network (U.S.)*, University Park PA.

## Notas

(1) Con frecuencia se ha considerado que es la economía capitalista o economía de mercado, la responsable de los problemas ambientales. Sin embargo se sabe que en los países socialistas, en donde no han estado mayormente las fuerzas del mercado, también se han agotado los recursos y generado contaminación, tal como en Occidente y en el sur capitalista; de hecho a menudo más severamente (Jacobs, 1991).

(2) La expresión "ciencia, tecnología y sociedad" (CTS) suele definir un ámbito de trabajo académico, cuyo objeto de estudio está constituido por los aspectos sociales de la ciencia y la tecnología, tanto en lo que concierne a los factores sociales que influyen sobre el cambio científico-tecnológico, como en lo que atañe a las consecuencias sociales y ambientales, provocadas por ese cambio.

(3) Es importante recordar en este último punto, la importancia que tuvieron los informes elaborados para el Club de Roma y en particular el de Meadows (1972), *The limits to growth*, en donde se alertaba sobre el agotamiento de recursos naturales y en general el colapso ambiental, de continuar con las actuales tendencias de crecimiento de la población, la industrialización, el uso intensivo de recursos, etc. (algunos trabajos que analizan los desarrollos a los problemas señalados por el Club de Roma, véanse-Sosa, 1990; Sanmartín, 1993; Cuello y Durbin, 1993).

(4) No sobra recordar con este ejemplo que una de las mayores causas de la deuda externa en países latinoamericanos, estuvo relacionada con proyectos de construcción de centrales hidroeléctricas (Puig y Coraminas, 1990).

(5) A este tipo de ciencia regulatoria, también se le conoce como ciencia postnormal (Funtowicz y Ravetz, 1997).



Organización de  
Estados  
Iberoamericanos

Para la Educación  
la Ciencia

y la Cultura

!

Está en:

OEI - Programas - Educación en

---

## La Educación de Valores en el Curriculum Universitario. Un enfoque Psicopedagógico para su estudio

Dra. Viviana González Maura

CEPES

Universidad de La Habana

(Artículo publicado en : Revista Cubana de Educación Superior. No. 2. 1999)

---

Cada día la sociedad demanda con más fuerza a las Universidades, la formación de profesionales competentes.

La calidad en la formación del profesional depende no sólo de los conocimientos y habilidades que desarrolle en el curriculum universitario sino también de los intereses y valores que regulan su actuación profesional.

El amor a la profesión, la responsabilidad, la honestidad constituyen valores esenciales reguladores de la actuación de un profesional competente.

La formación de valores constituye un problema pedagógico complejo solamente comprensible a partir de un análisis psicológico de la naturaleza del valor en su función reguladora de la actuación humana.

En su conceptualización psicológica el valor debe ser analizado teniendo en cuenta su naturaleza objetiva-subjetiva.

El valor en tanto significación de un hecho es al mismo tiempo objetivo y subjetivo ¿Quién atribuye significado? El ser humano. Por tanto el valor como significado atribuido tiene una naturaleza subjetiva toda vez que existe individualmente en los seres humanos capaces de valorar; pero al mismo tiempo tiene una naturaleza objetiva en tanto constituye parte de la realidad social e histórica en la que se desarrolla el ser humano.

En este sentido los valores tienen además de una existencia individual, una existencia supraindividual toda vez que forman parte de la realidad social como relación de significados entre los hechos de la vida social y las necesidades de la sociedad, e histórica como sistema de valores oficialmente instituidos en una sociedad concreta.'

La comprensión de la naturaleza objetiva-subjetiva del valor es fundamental para su educación.

Tanto los valores más trascendentes para una sociedad como la igualdad, la justicia, la solidaridad, como los valores más específicos, por ejemplo, en el orden profesional, el amor a la profesión, la responsabilidad, son reflejados por cada persona de manera diferente en función de su historia individual, de sus intereses, capacidades; quiere decir que no siempre los valores jerarquizados oficialmente por una sociedad como los más importantes (existencia objetiva del valor) son asumidos de igual manera por los miembros de la sociedad (existencia subjetiva del valor). Esto ocurre porque la formación de valores en lo individual no es lineal y mecánica sino que pasa por un complejo proceso de elaboración personal en virtud del cual los seres humanos, en interacción con el medio histórico-social en el que se desarrollan, construyen sus propios valores.

La diferencia entre la existencia objetiva y subjetiva del valor y su expresión en la conciencia del hombre es explicada por A.N. Leontiev a través de sus conceptos, significados y sentido personal. (Leontiev, A.N., 1981).

González Rey al referirse a la importancia de comprender la complejidad de la naturaleza subjetiva del valor en su función reguladora de la actuación del sujeto establece la diferencia entre lo que denomina "valores formales" y "valores personalizados". En este sentido plantea:

"Ningún contenido que no provoque emociones, que no estimule nuestra identidad, que no mueva fibras afectivas, puede considerarse un valor, porque este se instaura a nivel psicológico de dos formas: los valores formales que regulan el comportamiento del hombre ante situaciones de presión o control externos, y creo que no son los que debemos formar, y los valores personalizados, expresión legítima y auténtica del sujeto que los asume, y que son, en mi opinión, los valores que debemos fomentar en toda la sociedad cubana de hoy". (González, F. 1996, página 49)

Por tanto, si queremos comprender cómo los valores se constituyen en reguladores de la actuación individual debemos detenernos en el análisis de la naturaleza subjetiva del valor.

El valor en su existencia subjetiva individual se manifiesta como motivo de la actuación.

Los valores, por tanto, existen en el individuo como formaciones motivacionales de la personalidad que orientan su actuación hacia la satisfacción de sus necesidades.

De esta manera un estudiante universitario es responsable no porque conozca la importancia del valor responsabilidad o las circunstancias lo obliguen a ser responsable, sino porque siente la necesidad de actuar responsablemente. La responsabilidad en este caso, deviene un motivo de la actuación.

Por tanto, sólo cuando los valores constituyen motivos de la actuación del sujeto se convierten en verdaderos reguladores de su conducta.

Este hecho tiene implicaciones importantes en el orden pedagógico, sobre los cuales nos detendremos más adelante, toda vez que nos permite comprender que la formación de valores en el currículum universitario no se limita a un proceso simple, lineal y homogéneo de transmisión de información del profesor al estudiante, donde el estudiante es un ente pasivo en la recepción de significados, sino que se produce en un proceso complejo de comunicación entre profesores y estudiantes, en el proceso de enseñanza- aprendizaje, donde el estudiante asume una posición activa en la

apropiación individual de los significados para la construcción de sus valores.

El valor como formación motivacional de la personalidad tiene diferentes niveles de expresión funcional en la regulación de la actuación. (González, F., 1985)

El nivel de desarrollo del valor como regulador de la actuación del sujeto puede analizarse a partir de los siguientes indicadores:

### **1. Flexibilidad-rigidez con que se expresa el valor en la regulación de la actuación.**

El valor puede expresarse en la regulación de la actuación de manera rígida o flexible.

La flexibilidad se manifiesta cuando el valor regula la actuación del sujeto no de forma mecánica y absoluta, sino a partir del análisis de las situaciones concretas que se presentan y de la búsqueda, por tanto, de alternativas diferentes de solución a los problemas que el sujeto enfrenta en su actuación.

Por ejemplo, dos estudiantes pueden ser sinceros; sin embargo la forma en que el valor sinceridad regula su actuación puede ser diferente; en un caso puede manifestarse la sinceridad de manera rígida, ello implica que el estudiante siempre dice la verdad sin tener en cuenta el lugar, momento, y situación en que se encuentre. Esta forma rígida de manifestar la sinceridad lejos de constituir una virtud puede ser un gran defecto. Por el contrario el estudiante que manifiesta flexibilidad en la expresión de su sinceridad sabe buscar el momento, la forma y las condiciones propicias para expresar sus ideas y sentimientos.

La flexibilidad, por tanto, implica un nivel superior de funcionamiento del valor en la regulación de la actuación.

### **2. Posición que asume el sujeto en la expresión de los valores en la regulación de la actuación.**

El sujeto puede asumir una posición activa o pasiva en la expresión de sus valores.

La posición activa en la expresión de los valores caracteriza un nivel superior de desarrollo y se manifiesta cuando el sujeto actúa espontáneamente, con iniciativas en la expresión de sus valores. Este nivel se corresponde con lo que González Rey denomina valores personalizados. La posición pasiva en la expresión de los valores se correspondería entonces con los valores formales, es decir, cuando el sujeto actúa no por convencimiento, por sentir la necesidad de actuar de esa manera, sino por presiones externas.

Por ejemplo, dos estudiante pueden actuar solidariamente, sin embargo uno lo hace sólo cuando siente una presión externa (posición pasiva) mientras que el otro lo hace siempre que sea necesario (posición activa).

### **3. Grado de mediatización de la conciencia en la expresión de los valores.**

Este indicador se manifiesta en la posibilidad del sujeto de argumentar con criterios propios el por qué de su actuación.

Cuando existe un grado mayor de mediatización de la conciencia en la regulación de la actuación, el sujeto manifiesta una reflexión personalizada en la expresión de sus

valores, quiere decir que es capaz de argumentar y defender a partir de sus puntos de vista y criterios el por qué actúa de una u otra manera.

En la medida en que el grado de mediatización de la conciencia en la regulación de la actuación es menor, el sujeto es incapaz de argumentar y defender con criterios propios el por qué de su actuación.

La reflexión personalizada en la expresión de los valores caracteriza un nivel de funcionamiento superior en la regulación de la actuación.

#### **4. Perseverancia-inconstancia en la expresión de los valores.**

Los valores pueden regular la actuación de manera perseverante o inconstante.

La perseverancia implica la disposición de llevar adelante los propósitos y decisiones adoptadas independientemente de los obstáculos que haya que vencer. La inconstancia caracteriza a los sujetos que abandonan el camino tomado ante el surgimiento de obstáculos.

La perseverancia caracteriza, por tanto, el nivel funcional superior del valor en la regulación de la actuación.

#### **5. Perspectiva mediata-inmediata en la expresión de los valores.**

Los valores pueden regular la actuación de manera situacional (perspectiva inmediata) o a más largo plazo (perspectiva mediata). Por ejemplo: Dos estudiantes pueden manifestar responsabilidad en el estudio. En un caso la responsabilidad se limita al cumplimiento de las tareas relativas al estudio de las asignaturas que cursa (perspectiva inmediata). En otro caso la responsabilidad puede manifestarse a más largo plazo en la profundización en el estudio de contenidos que trascienden las asignaturas que cursa pero que pueden ser de utilidad para su futuro profesional (perspectiva mediata).

Por supuesto que la perspectiva mediata caracteriza el funcionamiento superior del valor en la regulación de la actuación.

El conocimiento de los indicadores de funcionamiento del valor tiene importancia no sólo para el diagnóstico de su nivel de desarrollo sino también para su educación.

En la medida que el docente universitario conozca qué es un valor y cómo regula la conducta del estudiante estará en condiciones de propiciar su formación y desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Muchos de los errores que hemos cometido en la formación de valores se explican por el desconocimiento del docente acerca de cómo se forman y funcionan los valores en el estudiante.

¿Pueden educarse los valores en el estudiante universitario?

¿Cómo se educan los valores?

En cursos de postgrado a docentes universitarios en los que hemos abordado la temática de la formación de valores, hemos aplicado la siguiente situación para su análisis:

## Situación

En una reunión de profesores del colectivo de 1er. Año de una carrera X se analiza la necesidad de elaborar un proyecto de trabajo educativo para la formación de valores en los estudiantes. En el debate las opiniones de los profesores se dividen en 2 criterios:

1. Profesores que consideran que los valores se forman en edades tempranas por lo tanto no tiene sentido hablar de formación de valores en la Universidad.
2. Profesores que consideran que si se forman valores en la Universidad pero que éste es un problema de las asignaturas de corte social como Filosofía.
3. Profesores que consideran que este no es un problema de las asignaturas sino de profesor guía y de las actividades extracurriculares.

¿Con qué grupo de profesores está usted de acuerdo? Fundamente su respuesta.

De una muestra ascendente a 104 docentes de Universidades bolivianas y cubanas hemos podido analizar los siguientes resultados:

. Docentes que están de acuerdo con el 1er. grupo de profesores: 43 (41,34%). »  
Docentes que están de acuerdo con el 2do. Grupo de profesores: 22 (21,15%). ►  
Docentes que están de acuerdo con el 3er. grupo de profesores: 27 (27,88%).

Es interesante destacar que 10 docentes (9,61%) no estuvieron de acuerdo con los criterios expresados en la situación ya que consideran que la formación de valores es responsabilidad de todos los docentes universitarios.

A la pregunta: ¿Ha recibido preparación pedagógica para trabajar la formación de valores en sus estudiantes? Las respuestas fueron las siguientes:

Si	6	(5,76%)
Parcialmente	11	(10,57%)
No	86	(82,69%)

Los resultados son altamente interesantes. Observamos cómo el 41,34% de los docentes universitarios consideran que los valores se forman en los niveles de enseñanza precedentes y que por tanto no hay nada que hacer al respecto en el Centro Universitario. Sin embargo, si bien el 58,65% consideran que en la Universidad se forman valores, sólo un 9,61% considera que en ello intervienen todos los docentes universitarios. Quiere decir que la mayoría de los docentes considera que el problema de la formación de valores en el Centro Universitario es o bien un problema de las asignaturas filosóficas o bien un problema de las actividades extracurriculares.

El análisis de los resultados anteriores nos plantea la necesidad de realizar las siguientes precisiones:

1. Los valores como formaciones motivacionales de la personalidad se forman y desarrollan a lo largo de la vida del ser humano en un complejo proceso educativo en el que intervienen la familia, la escuela y la sociedad.

2. El estudiante universitario se encuentra en un período de desarrollo de su personalidad, la edad juvenil, que constituye un momento de tránsito de la niñez a la adultez, en el que tiene lugar la consolidación del sistema motivacional y cognitivo que orienta su actuación, al lograr la regulación de la misma, sus formas más complejas de expresión en la autodeterminación. Por ello la educación de valores adquiere en este período una importancia extraordinaria ya que es en este momento que existen mayores posibilidades para la consolidación de valores que funcionan con perspectiva mediata, posición activa, reflexión personalizada, flexibilidad y perseverancia en la regulación de la actuación.
3. La educación de valores en el Centro Universitario es responsabilidad de todos los docentes y debe realizarse a través de todas las actividades curriculares y extracurriculares que desarrolla el Centro pero fundamentalmente a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. La educación de valores en el estudiante universitario se realiza en el contexto de su formación profesional, es por ello que la calidad de la motivación profesional constituye un factor de primer orden en la educación de valores del estudiante universitario.

En este sentido las investigaciones demuestran que una motivación profesional sustentada en sólidos intereses profesionales puede actuar como elemento rector en el desarrollo de la personalidad del estudiante universitario y en particular en el desarrollo de valores morales y culturales asociados a la actuación profesional. (Febles, M. 1997, González, V. 1994).

Trabajar la educación de valores en el curriculum universitario requiere de una serie de condiciones:

### **Formación psicopedagógica de los docentes universitarios.**

Para nadie es un secreto que el docente universitario es un especialista en su profesión pero carece de formación psicopedagógica. Esta generalmente es adquirida a través de la educación de postgrado y no siempre de forma sistemática.

Por tanto es imprescindible que el docente universitario reciba la preparación psicopedagógica necesaria para diseñar, ejecutar y dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje que propicie la educación de valores.

### **Concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso dialógico, participativo en el que docentes y estudiantes asumen la condición de sujetos de enseñanza y aprendizaje.**

En la medida que el estudiante deja de ser un objeto de aprendizaje que repite mecánicamente la información que recibe y se convierte en un sujeto que procesa información y construye conocimientos a partir de sus intereses y conocimientos previos, sobre la base de un proceso profundo de reflexión en el que toma partido y elabora puntos de vista y criterios propios, está en condiciones de formar sus valores.

Por otra parte el desarrollo del estudiante como sujeto de aprendizaje y de la educación de sus valores es posible en la medida que el docente diseñe situaciones de aprendizaje que propicien que el estudiante asuma una posición activa; reflexiva, flexible, perseverante, en su actuación. Por ello es importante el carácter orientador



del docente en la educación de los valores.

**Utilización de métodos participativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje como vía importante para el desarrollo del carácter activo del estudiante como sujeto del aprendizaje y de la educación de sus valores.**

La utilización de métodos participativos en el proceso de enseñanza- aprendizaje propicia la formación y desarrollo de la flexibilidad, la posición activa, la reflexión personalizada, la perseverancia y la perspectiva mediata de la expresión de los valores en la regulación de la actuación del estudiante.

**Una comunicación profesor-alumno centrada en el respeto mutuo, la confianza, la autenticidad en las relaciones que propicie la influencia del docente como modelo educativo en la formación de valores en sus estudiantes.**

El docente universitario debe ser un modelo educativo para sus estudiantes. En la medida que el docente exprese en su actuación profesional y en sus relaciones con los estudiantes valores tales como la responsabilidad, el amor a la patria y a la profesión, la honestidad, la justicia entre otros propiciará su formación como motivo de actuación en los estudiantes.

Sólo creando espacios de reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los que el estudiante aprenda a valorar, argumentar sus puntos de vista, defenderlos ante los que se oponen a ellos, en los que el estudiante tenga libertad para expresar sus criterios, para discrepar, para plantear iniciativas, para escuchar y comprender a los demás, para enfrentarse a problemas con seguridad e independencia, para esforzarse por lograr sus propósitos, espacios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los que sean los docentes universitarios guías de sus estudiantes, modelos de profesionales, ejemplos a imitar, sólo en estas condiciones estaremos contribuyendo a la educación de valores del estudiante universitario.

Tendríamos que preguntarnos los docentes universitarios. ¿Estamos preparados para enfrentar este reto?

**Bibliografía:**

Fabelo, J.R. (1996) La crisis de valores como conocimiento. Causas y estrategias de superación. En: La formación de valores en las nuevas generaciones. Una campaña de espontaneidad y conciencia. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.

Febles, M. (1997) Caracterización psicológica del estudiante de nuevo ingreso y su seguimiento. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.

González, V. (1994) Motivación profesional y personalidad. Imprenta Universitaria. Universidad de Sucre, Bolivia.

González, F. (1985) La personalidad, su educación y desarrollo. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.

González, F. (1996) Un análisis psicológico de los valores. Su lugar e importancia en el mundo subjetivo. En: La formación de valores en las nuevas generaciones. Una campaña de espontaneidad y conciencia. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.

Leontiev, A.N. (1981) *Actividad. Conciencia. Personalidad*. Editorial Pueblo y Educación.

Ojalvo, V. y Colectivo de Autores. (1997) *Concepción de la enseñanza-aprendizaje y organización docente para la formación de valores de estudiantes universitarios*. Diseño de Investigación. CEPES.

---

# **El profesor universitario: ¿un facilitador o un orientador en la educación de valores?**

Dra. Viviana González Maura

Universidad de la Habana

(Publicado en: Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XIX. No. 3. 1999)

## **RESUMEN**

El artículo aborda la fundamentación de la concepción del profesor universitario como un orientador en la educación de valores. Analiza a través de un ejemplo en una situación de aprendizaje cómo se manifiesta la función orientadora del profesor en la educación del valor responsabilidad en la formación profesional del estudiante universitario, education of the university student is analyzed.

La formación desarrollo de valores constituye un objetivo esencial en la educación cubana. A ella se dedica atención especial en los diferentes niveles de enseñanza a través de la concepción e instrumentación de proyectos educativos en los que el profesor ocupa un papel rector en el sistema de influencias que propician la formación y desarrollo de valores en los estudiantes.

Teniendo en cuenta que las concepciones pedagógicas actuales abogan por un carácter participativo de la enseñanza donde el estudiante asume un papel cada

vez más protagónico en la conducción de su aprendizaje y donde el profesor deja de ser la figura autoritaria que impone el conocimiento y decide qué y cómo aprender, se ha hecho muy común en los últimos años escuchar la expresión: "el profesor es un facilitador del aprendizaje".

Sin embargo no todos los que utilizan esta expresión queriendo significar con ella el papel orientador, flexible, que asume el profesor en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, están conscientes que su utilización implica un compromiso con una determinada concepción de enseñanza y aprendizaje: la Pedagogía no directiva.

La Pedagogía no directiva surge en los años 60 inspirada en la Psicología humanista, (G.Allport,1967, A. Maslow, 1974) y en particular en el enfoque personalizado de C. Rogers (1961).

La Psicología humanista surge como una alternativa en la Ciencia Psicológica que trata de explicar la naturaleza del ser humano y su desarrollo desde posiciones opuestas al Conductismo y al Psicoanálisis.

Mientras que para el Psicoanálisis el desarrollo humano está determinado por fuerzas instintivas, biológicas e inconscientes, para el Conductismo el hombre es un objeto de las circunstancias sociales toda vez que éstas determinan

absolutamente su desarrollo. La célebre frase de J. Watson: "Dadme hombres y haré de ellos genios o criminales" expresa claramente esta concepción.

La Psicología humanista se autotitula "tercera fuerza" en la Psicología, en tanto trata de explicar el desarrollo humano desde una óptica diferente, buscando la conciliación entre los factores biológicos y sociales en el desarrollo del ser humano. De esta manera si bien consideran que el hombre tiene desde su

nacimiento en potencia las fuerzas que determinan su desarrollo ("tendencia a la autoregulación y autonomía funcional de los motivos en Allport", "tendencia a la auto-actualización en Maslow", "tendencia a la realización" en Rogers ), éstas sólo se manifiestan si existen condiciones sociales favorables para su expresión.

De esta manera el medio social es concebido como el escenario que facilita o entorpece las tendencias internas del desarrollo humano.

Para Rogers la lógica del desarrollo humano se expresa de la siguiente forma:

"Si la tendencia innata a realizar las potencialidades humanas se manifiesta en un clima social de aceptación y respeto, la persona encontrará las posibilidades de expresarse libremente y logrará encontrar el camino hacia el funcionamiento pleno del ser humano: la autodeterminación". (González, V. 1999b)

La concepción humanista del desarrollo se expresa en la Pedagogía no directiva en el reconocimiento de la capacidad de autodeterminación del estudiante quien posee en potencia la competencia necesaria para lograr su desarrollo y en la concepción del profesor como facilitador del aprendizaje, en tanto su función en la enseñanza es propiciar las condiciones para la libre expresión de las potencialidades del estudiante.

Así en la Pedagogía no directiva enseñar significa permitir que el estudiante aprenda, es decir, propiciar las condiciones para la expresión de sus potencialidades innatas en un clima afectivo favorable de comprensión, aceptación y respeto.

Tendríamos entonces que preguntar a todos aquellos que utilizan

indiscriminadamente la expresión "el profesor es un facilitador del aprendizaje" si están de acuerdo con esta concepción.

Para los que asumimos una concepción materialista dialéctica e histórico-social del desarrollo humano la explicación de la función que asume el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de la personalidad del

estudiante es completamente diferente.

En la Psicología la comprensión materialista dialéctica e histórico-social del desarrollo humano se expresa en la concepción denominada "Enfoque histórico-cultural" fundada por L. S. Vigotsky (1987).

En virtud de esta concepción es posible explicar la participación de los factores biológicos y sociales en el desarrollo humano, sólo parcialmente comprensibles en las concepciones psicoanalítica, conductista y humanista.

El desarrollo humano en el Enfoque Histórico-Cultural es explicado a partir de la integración dialéctica de los factores internos (biológicos y psicológicos) y externos (sociales) del desarrollo en el proceso de la actividad.

El ser humano es un ser social en tanto deviene personalidad en el proceso de interacción con otros seres humanos, en un medio socio-histórico concreto, quiere esto decir que el ser humano nace con potencialidades biológicas y psicológicas primarias solamente desarrollables en un proceso de interacción social en el que tiene lugar, a partir de la combinación peculiar e irreplicable de las condiciones internas y externas del desarrollo, la formación de particularidades psicológicas complejas que posibilitan la autoregulación de su actuación y, por tanto, el poder alcanzar la condición de sujeto de su actividad.

A diferencia del Psicoanálisis y de la Psicología humanista que consideran el desarrollo humano determinado desde el interior del individuo por fuerzas

biológicas e inconscientes y, por tanto inferiores, como diría el Psicoanálisis o de origen biológico pero de expresión consciente y, por tanto, superiores, como diría la Psicología humanista y donde el medio social es sólo el escenario que facilita o entorpece la expresión de las fuerzas internas, para el Enfoque Histórico-Cultural el ser humano es el resultado de la unidad dialéctica de los factores internos y externos del desarrollo en el proceso de la actividad, lo que implica que la personalidad, como la forma más compleja de expresión del ser humano, se forma y se desarrolla en el proceso de interacción social.

**En el orden pedagógico asumir esta concepción implica entender que la educación y, en particular, la escuela y el profesor, tienen un papel rector en el sistema de influencias sociales que estimulan la formación y desarrollo de la personalidad del estudiante, por tanto, la función del profesor no puede ser la de facilitar la libre expresión de las potencialidades "que trae" el estudiante, sino la de diseñar situaciones de aprendizaje que planteen retos al estudiante para que en el proceso de solución de las tareas de aprendizaje, en condiciones de interacción social, puedan formar y desarrollar las potencialidades que le permitan alcanzar la condición de sujetos de su actuación.**

El profesor por su formación profesional es la persona capaz de conducir, guiar científicamente el proceso de aprendizaje del estudiante hacia niveles superiores

de desarrollo en la medida que cree los espacios de aprendizaje que propicien la

formación de niveles cualitativamente superiores de actuación del estudiante. En esta concepción el profesor no es un facilitador sino un orientador del aprendizaje. El enfoque Histórico-Cultural permite comprender la necesaria unidad dialéctica entre la directividad y la no directividad del proceso de enseñanza-aprendizaje toda vez que reconoce la importancia de desarrollar la independencia y autonomía del estudiante en el proceso de su aprendizaje bajo la orientación del profesor, quien lo guía al plantearle tareas que estimulen la construcción de conocimientos, habilidades y motivos de actuación que lo conducen a su desarrollo personal.

¿Qué diferencia existe entonces entre un profesor facilitador y un profesor orientador en la educación de valores en sus estudiantes?

Mientras que el profesor facilitador debe esperar a que cada estudiante sienta la necesidad de manifestar sus valores para crear las condiciones que favorezcan su expresión y aceptar que cada estudiante es potencialmente diferente y, por tanto, manifiesta en diferentes momentos y de diferente forma esta necesidad, lo que requiere de una atención absolutamente individualizada, el profesor orientador diseña las situaciones de aprendizaje que estimulan la formación y desarrollo de valores como reguladores de la actuación del estudiante, en condiciones de interacción social. Ello implica diseñar tareas de aprendizaje que propicien la reflexión del estudiante en torno a la importancia de los valores que se pretenden formar para su vida personal y profesional, tareas que los estimulen a asumir una posición activa, flexible y perseverante en la expresión de sus valores como reguladores de su actuación en un clima de participación democrática sustentada en la aceptación, la confianza y el respeto a la diversidad de opiniones y en el que el profesor es una autoridad no impuesta sino ganada por su ejemplaridad y condición de modelo educativo.

Un ejemplo de situación de aprendizaje que propicia la formación y desarrollo del valor responsabilidad en el estudiante universitario, en la que el profesor asume una función orientadora del aprendizaje es la siguiente:

Con el objetivo de propiciar en el proceso de enseñanza-aprendizaje la reflexión de los estudiantes en torno al valor "responsabilidad en la formación profesional" y como parte de un sistema de tareas para su formación y desarrollo se diseñó el siguiente Juego de roles: **JUEGO DE ROLES**

Un equipo de 5 estudiantes de un grupo de 1er año de Medicina de la Facultad X ha sido seleccionado para representar a su año en un Concurso de conocimientos a nivel de Facultad. La fecha prevista para la entrega del trabajo fue pospuesta una semana a solicitud de los propios estudiantes por coincidir con una semana de exámenes. Sin embargo para la nueva fecha el trabajo tampoco estuvo concluido. Por esta razón el equipo sería descalificado y por tanto el grupo y el año quedarían sin representación en el concurso si el trabajo no es entregado antes de las 5pm del día señalado.

Ante esta situación el jefe del equipo convoca a una reunión urgente para analizar el problema una hora antes de la fecha y hora tope de entrega. Los miembros del equipo son:

- Juan, (*jefe del equipo*).
- Alfredo.

- Rosa.
- Adelaida.
- Marcia.

Caracterización de cada miembro:

- Juan: Es el jefe del equipo. Muy molesto cita a la reunión para analizar las causas del incumplimiento, trae además una propuesta de solución. Juan asume una posición autocrítica pues a pesar de que él cumplió con la parte que le correspondía entregar con calidad y en el tiempo previsto, considera que como jefe debió haber sido más exigente con los demás y no debió haber permitido que se hiciera la propuesta de posponer la fecha de entrega del trabajo. Para esa primera fecha ya él tenía su parte concluida. Juan considera que es una irresponsabilidad del equipo que afecta al año que quedaría sin representación en el concurso. Considera que todos, incluyéndose él deben ser objeto de sanción disciplinaria. No obstante piensa que si el equipo se compromete a entregar a la mañana siguiente a las 8 am, él conversaría con la jefa de año para que le conceda esta última prórroga con carácter excepcional en consideración a sus compañeros de año. Esto implicaría el esfuerzo de trabajar sin descanso durante toda la noche.
- Alfredo: También cumplió con la entrega de su parte en el tiempo previsto y con la calidad requerida. No está de acuerdo con Juan. Considera que es injusto que a él se le sancione porque entregó en tiempo y no está dispuesto a pasar una mala noche por la irresponsabilidad de los demás. Cree que los demás deben ser sancionados y que se olviden del concurso. Que los irresponsables expliquen al año por qué no tienen representación en el concurso.
- Rosa: Incumplió con la entrega del trabajo. Se siente muy apenada con el grupo. Acepta la sanción pero no está de acuerdo con trabajar en la noche pues considera que el concurso es una actividad extra. Acepta que no terminó su trabajo por priorizar el estudio de otra asignatura, aunque considera que si hubiese hecho un esfuerzo lo hubiese podido hacer bien y en el tiempo previsto. Piensa que el grupo debe comprenderla.
- Adelaida: Incumplió con la entrega del trabajo. Considera que la profesora ha sido injusta con ellos pues les ha dado muy poco tiempo para la entrega y ellos tenían muchas exigencias con las asignaturas. No acepta la sanción ni está de acuerdo con la propuesta de Juan. Considera que si el año se perjudica es por mala orientación de la profesora, no por ellos y que se alegra de que esto suceda para que los profesores se den cuenta de que son demasiadas las exigencias que plantean.
- Marcia: Cumplió con la entrega del trabajo en tiempo y con la calidad requerida pero confirma que lo hizo para quedar bien consigo misma, pues no le gusta incumplir, por tanto considera que no debe ser sancionada y está de acuerdo con Adelaida que el problema es de los profesores y no de ellos.

El juego de roles es una técnica participativa que estimula a partir de la representación de un problema de la vida real del estudiante, la reflexión en torno



al mismo. En este caso se trata de un problema de incumplimiento en una tarea de la formación profesional de un grupo de estudiantes de Ciencias Médicas. En la actuación de los protagonistas se manifiestan diferentes niveles de desarrollo de la responsabilidad en el enfrentamiento al problema. A pesar de que se trata de un juego de roles estructurado toda vez que la actuación de cada personaje está previamente determinada por el profesor que orienta el juego, en la representación no se prevee la solución del problema ni su valoración, de manera que los estudiantes después de la dramatización pueden analizar y valorar la actitud asumida por cada personaje y llegar a sus propias conclusiones. Los estudiantes conocen previamente la definición del valor responsabilidad en la formación profesional y sus indicadores de funcionamiento.

En este caso se ha definido la responsabilidad en la formación profesional como el cumplimiento por parte del estudiante de sus deberes en tiempo y con la calidad requerida que se expresa como una necesidad interna que el estudiante asume de forma consciente, que le despierta vivencias de satisfacción así como la disposición a responder por su actuación. (Ojalvo.V. 1997).

Los indicadores para establecer los niveles de desarrollo del valor responsabilidad en la formación profesional (González.V. 1999<sup>a</sup>), son los siguientes:

- Conocimiento del valor responsabilidad en la formación profesional.
- Autocrítica de la actuación responsable.
- Grado de mediatización de la conciencia en la expresión del valor responsabilidad en la formación profesional.( reflexión personalizada- no personalizada).
- Flexibilidad-rigidez en la expresión del valor en la regulación de la actuación.
- Posición activa-pasiva que asume el estudiante en la expresión del valor en la regulación de su actuación.
- Perseverancia-inconstancia en la expresión del valor como regulador de la actuación.
- Perspectiva mediata-inmediata con que se expresa el valor en la regulación de la actuación.

Como puede apreciarse en la situación a representar encontramos diferentes manifestaciones de la responsabilidad en el cumplimiento de una tarea de la formación profesional expresada en las actitudes que asumen los personajes. Si bien un primer intento de análisis de la situación nos llevaría a clasificar a Juan, Alfredo y Marcia como estudiantes responsables y a Rosa y Adelaida como irresponsables, el problema es mucho más complejo. Detengámonos en el análisis de la actuación de cada personaje:

Juan, el jefe del grupo, asume una actitud reflexiva y flexible en el análisis del problema que se presenta y en la búsqueda de una alternativa de solución al mismo. Es autocrítico en la valoración del cumplimiento de su tarea no sólo en el orden individual sino también en su rol de jefe de grupo. Evidencia en la propuesta de alternativa de solución al problema una posición activa y perseverante. Alfredo y Marcia son ejemplos típicos de actuaciones responsables formales , toda vez que cumplen con la tarea en el tiempo y con la calidad requerida, sin embargo

en ambos se manifiesta una posición individualista, rígida, irreflexiva y poco crítica en la valoración de su responsabilidad, trasladando el problema a otros.

Rosa es una estudiante irresponsable en tanto incumple con la tarea, carece de posición activa y perseverancia en el enfrentamiento al problema. Sin embargo es autocrítica, reflexiva y se muestra insatisfecha con el incumplimiento de la tarea.

Adelaida es un ejemplo típico de estudiante plenamente irresponsable toda vez que incumple con la tarea, no manifiesta autocrítica, su nivel de reflexión en el análisis del problema es muy pobre, manifiesta rigidez en el análisis del problema y en la búsqueda de su solución, además no se siente insatisfecha con el incumplimiento de la tarea.

El análisis detallado de la actuación de los personajes permite reflexionar sobre la complejidad de la manifestación funcional del valor responsabilidad en la

regulación de la actuación del estudiante y sus potencialidades educativas.

En la representación los personajes pueden o no llegar a una solución del problema. En el posterior análisis de la representación a partir de las vivencias y reflexión de cada uno de los estudiantes que participaron como actores, así como de los observadores, se procede bajo la conducción del profesor, al debate.

El profesor interviene en el debate para orientar la discusión hacia el análisis y valoración de la actuación de cada personaje en función de lo que se ha definido previamente como una actuación responsable y los indicadores que permiten comprender sus diferentes manifestaciones de expresión funcional, así como, el análisis de las posibles causas y factores influyentes en la situación que se presenta, las consecuencias y posibles vías de solución al problema y, sobre todo, hacia un análisis detallado de las potencialidades de desarrollo de cada estudiante a partir de cómo se manifiesta en él el funcionamiento del valor responsabilidad y de las tareas educativas necesarias para conducir su desarrollo.

El debate en torno a una situación que representa un problema real muy cercano a situaciones de la vida cotidiana del estudiante constituye una situación de

aprendizaje que propicia el conocimiento y valoración del estudiante acerca de lo que significa actuar con responsabilidad en el cumplimiento de las tareas de formación profesional, permite confrontar opiniones diferentes y, sobre todo, asumir una posición autocrítica en relación con el nivel de desarrollo del valor. Esta posición autocrítica puede ser propiciada por el profesor cuando en su conducción del debate formula preguntas tales como ¿A cuál de estos estudiantes te pareces más? ¿Por qué?, ¿Cuál de estos estudiantes se parece menos a ti? ¿Por qué?. Si tú estuvieras en una situación como esta, ¿cuál sería tu actitud?, ¿Por qué?

El ejemplo anterior muestra el papel orientador que asume el profesor en el diseño y ejecución de situaciones de aprendizaje que propicien la educación de valores en el estudiante.

No es difícil entonces comprender por qué el profesor universitario más que un facilitador, es un orientador en la educación de valores de sus estudiantes.

## Bibliografía.

- Allport, G. W. La personalidad, su configuración y desarrollo. Edición Revolucionaria. La Habana, 1967.
- González F. Y H. Valdés. Psicología humanista. Actualidad y desarrollo. Editorial Ciencias Sociales. La Habana. 1994.
- González, V. La educación de valores en el curriculum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio. Revista Cubana de Educación Superior. No. 1, 1999(a)
- González V. Pedagogía no directiva: la enseñanza centrada en el estudiante. En: Tendencias Pedagógicas contemporáneas. 1999 (b) (en proceso editorial)
- Maslow, A. H. El hombre autorealizado. Hacia una Psicología del ser. Kairos, Barcelona. 1974
- Ojalvo, V. y otros. Concepción de enseñanza -aprendizaje y organización docente para la formación de valores de estudiantes universitarios. Diseño de investigación. CEPES. Universidad de la Habana. 1997.
- Rogers, C. El proceso de convertirse en persona. Paidós. Buenos Aires. 1961.
- Vigotsky, L.S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico-técnica. Ciudad de la Habana. 1987

## SÍNTESIS CURRICULAR

**Viviana González Maura** es Doctora en Ciencias Psicológicas y Licenciada en Psicología de la Universidad de la Habana. Posee una amplia experiencia como docente e investigadora universitaria. Fue Directora del Centro Iberoamericano de Formación Pedagógica y Orientación Educacional de Cuba. En la actualidad es docente e investigadora del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de la Habana y atiende el Servicio de Orientación Vocacional-Profesional en el Centro de Atención Psicológica (COAP) de la Universidad de la Habana. Fundó la carrera de Pedagogía en la Universidad de Sucre, Bolivia en 1993. Es miembro del Tribunal permanente para el otorgamiento del grado científico en Ciencias de la Educación de la República de Cuba. Ha impartido cursos en diplomados, maestrías, así como brindado asesorías y tutorías de estudios de doctorado en la temática de formación de profesores, orientación educativa-vocacional, educación de valores y de la personalidad, en Cuba y en universidades latinoamericanas. Ha participado en numerosos eventos científicos nacionales e internacionales y tiene numerosas publicaciones en los referidos temas de su trabajo científico.

## Educar en Valores - Educación para el Ocio y el Consumo

Por Manuel Méndez y Pilar Llanderas

El tiempo libre puede ser un espacio de creatividad que permita una relación más íntima con quienes nos rodean, un contacto más pausado con nuestro medio, una posibilidad de gozo personal o en compañía, una entrega altruista a nuestros intereses solidarios, un disfrute de nuestra soledad o nuestro "aburrimiento", e incluso un simple escape de las tensiones del tiempo productivo. También puede representar un tiempo de formación y autoaprendizaje, pero entonces corresponde más a un aspecto del "consumo de cultura" o a un tiempo para adquirir aquello que consideramos necesario (¿o superfluo?) para nuestras vidas, y entonces estaríamos tratando ya aspectos claramente consumistas.

Lo cierto es que ocio y consumo en este sentido van juntos, porque el resto del tiempo normalmente consideramos que estamos "produciendo", aunque el disfrute del período productivo (sea más o menos intelectual o manual), también debería ser considerado un tema transversal de desarrollo educativo, porque para producir a gusto con uno mismo se necesitan desarrollar unas destrezas e interiorizar una serie de actitudes, valores y normas que nos hagan más satisfactoria nuestra tarea: el amor al trabajo, la satisfacción por lo bien hecho, el interés por el esfuerzo y superación personales, el optimismo ante los retos, la alegría, amabilidad y buen humor en el trabajo, son actitudes que todos valoran positivamente en uno y que permiten a cualquiera sentirse aceptado y estimado por los otros, por lo que redundarán indefectiblemente en nuestro propio provecho, y en el de los demás.

En todo caso, y en parte gracias a las nuevas tecnologías y la implantación de nuevas formas de producción, así como por desgracia a la situación del mercado laboral y regulación del empleo, nuestro tiempo de ocio es cada vez mayor, o eso creemos, hablándose ya de

reducción general de la jornada laboral. Sin embargo, también cada vez es mayor la necesidad de formación y "reciclaje" de los trabajadores, así como la diversificación personal frente a la dificultad de encontrar el empleo que uno demanda, por lo que para muchos el tiempo de ocio se reduce a tiempo de esfuerzo para la superación personal.

La jornada diaria sería la suma de: tiempo de descanso + tiempo de consumo + tiempo de trabajo. En el tercio de descanso incluimos el sueño y el tiempo de libre disposición (ocio); en el tiempo de consumo incluimos las demandas personales de cultura, deporte y transacciones comerciales; y en el tiempo de trabajo, todas las actividades productivas, de formación para el empleo o de búsqueda del mismo, para estos tres tiempos se requieren una serie de conceptos, de destrezas y de actitudes, y todas ellas pueden por tanto incluirse en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Básicamente y por corresponderse con el mismo tiempo que dispone cada uno para sus actividades personales, unos principios dependen de otros; unas habilidades desplazan a otras y unos valores se imponen a otros. Por ejemplo una persona que se considere prioritariamente "consumista", empleará menos tiempo para el ocio e incrementará, si puede, su tiempo productivo, para mantener su estatus de alto consumo. De todas formas los dos parámetros más intercambiables son ocio y consumo, ya que el empleo nos impone sus propias normas, y en general, son menos modificables.

### **Objetivos transversales:**

se trataría de apreciar valores como la vida, la Libertad, y la Solidaridad en nuestros momentos de Ocio y/o Consumo, favoreciendo la toma de decisiones responsables y la autonomía en el uso de los bienes y recursos de nuestro entorno, con un marcado acento en el sentido de lo "justo" en este intercambio con los otros. Aspectos generales a desarrollar serían.- el papel del consumidor y la economía, la toma de conciencia ambiental en el consumo y en el ocio, actitudes frente al consumo de la información y los medios de comunicación, valoración crítica de la publicidad y los mecanismos de mercado, conciencia y uso del tiempo libre, demandas del entorno y conciencia social en el ocio, el voluntarismo y la entrega de nuestro tiempo creativo, etc.. En este amplio campo de transacción personal entre tiempo realmente "libre" y tiempo invertido en la procura de bienes de consumo (culturales, deportivos o puramente comerciales), el individuo opta por un modelo de vida que no solo implica al "sí mismo", sino que involucra a los demás, por cuanto los espacios de

ocio y consumo suelen ser comunes, y suponen una segura interacción social. El entorno educativo puede intervenir como mediador para favorecer un cambio social a mejor, integrando entre sus objetivos algunos o todos de los siguientes:

- Ayudar a priorizar el **ser** frente al **tener** en la construcción de horizontes personales o colectivos de felicidad.
- Apreciar la escasez de los recursos naturales necesarios para la vida, tomar conciencia de su desigual distribución, y favorecer actitudes de igualdad, respeto y ahorro hacia todos ellos.
- Favorecer el deseo de participación activa con colectivos y organizaciones interesadas por la conservación del medio ambiente, la entrega altruista a los más necesitados o en actividades lúdicas o deportivas que favorezcan la integración del individuo en su entorno y la adopción de hábitos saludables personales.
- Descubrir, analizar y ponderar el proceso de elaboración y distribución de bienes de consumo, así como adoptar una actitud crítica de la intervención humana en estos procesos, tanto en sus aspectos positivos como en sus posibles connotaciones negativas.
- Tomar conciencia de las necesidades básicas de la vida, incluido el disfrute de las propias capacidades y posibilidades, favoreciendo toma de decisiones que supongan el respeto a los demás y el cuidado del medio.
- Reconocer la "utilidad" real de las "cosas" y el valor intrínseco de nuestras relaciones con otras personas, para afrontar el impacto del "consumismo" en la formación personal y apreciar el gozo de las relaciones humanas.
- interesarse en la organización personal del tiempo libre, de forma que la autonomía de acción se beneficie de hábitos saludables para sí mismo y para los otros, aprendiendo a disfrutar nuestro ocio para gratificación propia y de los demás.
- valorar y rechazar aspectos consumistas perjudiciales para la salud, o prevenir actividades de riesgo, que puedan suponer violentar a otros, descuidar el medio ambiente o poner en peligro la salud o riesgo de accidente.
- Favorecer momentos de vivencia personal y creativa, eludiendo la opción simple y utilitaria del tiempo, apreciando incluso el aburrimiento como un tiempo necesario entre la acción y la decisión, o como disfrute pausado frente al agobio y el estrés.
- Favorecer la curiosidad, el interés por la novedad, el gusto por viajar y conocer otros pueblos y culturas, la capacidad de

admiración y sorpresa, la emoción y asombro ante lo desconocido, que posibilite la creación de aficiones y el cultivo de diversos intereses, con sentido creativo, lúdico o de gozo de relaciones humanas.

- Aproximar las nuevas tecnologías, la multimedia, la imagen y los mass media como recursos de información y formación, siempre bajo control de la voluntad, esfuerzo y constancia del individuo.

### **Aportaciones al proyecto curricular:**

una comunidad educativa debe optar por insertarse en su realidad, sin renunciar a su función de mediadora de valores y por tanto, transformadora en parte de esa realidad. En este sentido, y en cuanto al consumo como realidad, el objetivo no es enfrentarse a un consumo que genera bienes y por tanto riqueza y bienestar, sino dotar de ciertos valores a ese consumo y desarrollar actitudes que permitan al consumidor tomar decisiones autónomas y críticas con su propio consumo. Educar la parte consumidora de nuestros ciudadanos implica desarrollar estrategias válidas para discriminar los bienes, su relación precio/calidad, pero también justicia/solidaridad con los bienes ofertados por países en vías de desarrollo, o la relación calidad/expolio natural (pieles naturales, pieles artificiales), así como estrategias para discriminar el lenguaje publicitario y la relación consumo/poder o manipulación de nuestros deseos y necesidades, (a veces se genera una necesidad incluso antes de que exista el objeto con publicidad agresiva, etc.).

En cuanto al ocio, las comunidades educativas tienen un largo camino por recorrer. Muchos centros educativos ya incluyen en su oferta como algo habitual la asistencia a albergues, granjas-escuela, el recorrido de sendas naturales, el deporte alternativo o de riesgo bajo control, actividades en aulas de la naturaleza, asistencia a teatros y espectáculos, visitas programadas a museos y exposiciones, excursiones, viajes,... Pero todavía prima en exceso, a nuestro entender, un concepto meramente productivo del tiempo lectivo. Y esto no es positivo, por cuanto hoy la información está más "fuera del aula" que dentro, y por cuanto la formación hoy debe contemplar una amplia gama de estrategias para cubrir de forma positiva el mucho tiempo libre que nuestra época nos permite y que el futuro brindará, ampliado, a nuestros alumnos.

Aprender a vivir con los demás requiere un concepto grupal del juego que no puede sustituirse por un concepto lúdico individual solamente (maquinitas, TV excesiva, etc.). Por tanto la creatividad del juego

colectivo, no solamente deporte competitivo, debe programarse en tiempo escolar, y aún más, dotar siempre a nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje de claves lúdicas de grupo. A falta de este contacto lúdico en grupo, nuestros alumnos aprenden lo lúdico de la soledad, de forma que su comportamiento en grupo se vuelve conflictivo porque desconoce estrategias para jugar con los otros: saber perder, aguardar el turno, someterse a una regla, imponer sus triunfos, ganar sin herir, etc. Los juegos de mesa ofertados como alternativa a la religión, (parchís, oca, cartas, tres en raya), permiten ese encuentro en grupo, que si no es para rezar, es para jugar: someterse a unas normas, respetar un turno, ser amable con los otros, disfrutar con las relaciones humanas, y en definitiva, ganarse otro cielo no menos importante.

La valoración de lo útil y lo creativo del tiempo se debe "vivenciar" en nuestra comunidad educativa estableciendo tiempos de rendimiento, tiempos de creatividad y tiempos de ocio. Si la comunidad educativa solo valora el esfuerzo o solo se ocupa de los momentos de pleno rendimiento, estará infravalorando la capacidad de disfrute del ser humano y alejándose de la realidad de su alumnado, coincidente por edad con los momentos más curiosos, espontáneos, sorprendentes y lúdicos desu vida.

En este sentido los horarios escolares suelen estar bastante mal diseñados, porque en ellos prima lo informativo sobre lo formativo y recreativo, e incluso sobre lo "convivencial", de forma que a veces se disocia fatalmente lo uno de lo otro, malformando a nuestros alumnos en la idea de que lo divertido está fuera de clase, fuera del esfuerzo, de la concentración, del trabajo, del interés, etc. Pocas veces las actividades escolares son lo suficientemente "creativas", como para conformar en los alumnos la idea de esfuerzo y disfrute. Esto no significa que el tiempo lectivo deba ser "la gran juerga", pero a veces parece que nos esforzamos en todo lo contrario, en que resulte plomizo, y eso tampoco es positivo.

### **Estrategias:**

introducir elementos creativos, originales y sorprendentes en nuestra forma de medir la realidad, describirla, comunicarnos, observar el medio, etc., puede evitar la aburrida visión sobre el esfuerzo y el trabajo que normalmente desarrollan nuestros "pupilos". El tema de la motivación está muy unido al desarrollo de la voluntad, la confianza y la gratificación frente al esfuerzo, y ninguno de los tres aspectos debe ser descuidado. La mayor gratificación frente al esfuerzo es por



supuesto el disfrute que supone la propia tarea o actividad en sí misma, de forma que un juego puede resultar agotador, y ser gozosa e intensivamente practicado. Nuestro concepto de educar para el ocio debe establecer suficientes "momentos" para "practicar" esa gozosa sensación de estar haciendo algo divertido, tanto que compensa nuestro esfuerzo y nos permite desarrollar nuestro gusto por lo bien hecho y nuestra creatividad.

introducir una semana de "juegos tradicionales", o desarrollar actividades lúdicas (concierto, recital, teatro al aire libre, bailes populares, folclore de la segunda lengua, etc.) los días de efemérides especiales (Día de la Paz, Día el Árbol, Carnavales, etc.), puede ser un primer empujón para hacer más divertido y atractivo nuestro curriculum.

Pero como no es posible tener permanentemente asombrado a alguien, aunque debemos dejar abierta la puerta a la sorpresa y evitar la sensación del "siempre lo mismo", además hay que trabajar, y mucho, la voluntad, la constancia, la persistencia, la tenacidad, la capacidad de disfrute por el propio esfuerzo. Y esto debe ser más una aspiración social y familiar, que simplemente escolar, y aún más difícil, de superación de uno mismo, que de superar a los demás. ¿Cómo?: tan sencillo como un juego. Lo principal es establecer claramente las reglas, asegurarse de que todos las conocemos y lanzarse a jugar hasta el agotamiento si es preciso, que suele serlo. Porque otro "tabú" actual es el dichoso "agotamiento" de nuestros estudiantes, que parece que pueden agotar hasta el último segundo en la última videoconsola (actividad que puede suponer un esfuerzo muy superior a la ecuación de segundo grado e incluso a la cuadratura imposible del círculo), pero que debemos evitar se colapse intelectualmente con las exigencias de sus profesores. Pues bien, mientras estas exigencias, además de intelectuales, sean también creativas y lúdicas, no temamos por la salud de nuestros jóvenes: el mucho trabajo hace buenos trabajadores y el mucho ocio buenos holgazanes, y ambas cosas necesitan ser, en el mejor de los sentidos.

#### **PARA SABER MAS .....**

Ortega, P y otros. (1995). "El ocio y Educación", serie Apeiron. Barcelona. Ariel

Savater, F. (1997). "El valor de Educar." serie Apeiron. Barcelona. Ariel.

Trilla, Jaime. (1996). "¿a educación fuera de la escuela". Serie Apeiron. Barcelona. Ariel

## Educar en Valores -Educación para la Paz

Por Manuel Méndez y Pilar Llanderás

### **Definición:**

La paz es un espacio de encuentro y un tiempo de relaciones humanas gozosas. Ni es solo ausencia de guerra, ni significa ausencia de conflictos. Convivir en tolerancia y armonía puede suponer un conflicto continuo, pero es positivo en el sentido que es una derrota continuada de la violencia. Las relaciones humanas son siempre conflictivas y la superación pacífica y positiva de estas situaciones es precisamente la forma de convivencia armónica de las distintas culturas, pueblos, religiones, sexos, razas y demás diferencias que puedan servir de excusa para la división, el antagonismo, el odio o la incompreensión.

La respuesta es precisamente la contraria, en primer lugar la diversidad nos enriquece, en segundo término no existen dos personas exactas, (ni siquiera entre gemelos y mellizos). Es importante aceptar la diferencia como un rasgo distintivo de la realidad humana, apreciar la diversidad como algo intrínseco a nuestra condición e incluso necesario para compartir un mundo más divertido, más heterogéneo y menos uniformado o aburrido.

La condición previa para una paz permanente es la igualdad, solo las desigualdades pueden desequilibrar tanto la situación que provoquen respuestas desesperadas y violentas de rebelión ante la iniquidad. Por eso a veces se justifica la guerra como un medio de llegar a una situación más justa en el reparto que permita una paz más estable. O se mantienen períodos extensos de "paz forzada" bajo el terror . Pero ninguna de las situaciones es correcta, porque la paz que sigue a la guerra la impone solo una parte vencedora, y tarde o temprano (a veces incluso lustros después de creído terminado el conflicto, véase el caso de los Balcanes europeos) se repite de nuevo el recurso a la guerra como venganza de la otra parte perdedora. Como consecuencia, la única paz posible siempre surge cuando no hay ni vencedores ni vencidos. En otro sentido, una paz impuesta por el terror es una violencia contenida, pero no deja de ser una situación violenta, y por tanto nada tiene que ver con la paz.

La paz se da en libertad y en igualdad, o no se da. Lo que es tanto como afirmar que casi no hay paz entre nosotros. Al menos dos tercios de la población humana (para ser optimistas) aún no han conseguido suficientes niveles de libertad e igualdad para considerar posible la paz real y positiva entre ellos, pero además, como la única paz posible es la "global" (nunca sabemos hasta dónde pueden verse involucrados terceros países en las guerras de los otros, pero tenemos dos experiencias de guerras mundiales en este siglo que se nos va), podemos afirmar que el otro tercio que aparentemente se considera viviendo en paz (convivencia democrática, libre, tolerante y justa), está en permanente peligro de perder su pacífica existencia, que por tanto no es tan real como se pretende. Nunca las situaciones injustas engendrarán períodos pacíficos reales, por eso, a veces es preferible la "ruptura", aunque sea dolorosa, que las componendas a medias, porque a la larga se termina imponiendo la violencia frente a la injusticia.

No existen puntos finales, perdones generales, olvidos masivos y voluntarios, ni transiciones ejemplares, si lo injusto permanece o no ha sido reconocido y exculpado, único camino de la verdadera conciliación. Y postergar la resolución de estas situaciones (acto de contrición y propósito de enmienda, previo a la absolución, como cualquier otra falta o pecado) se termina pagando a un precio exageradamente alto en términos de pacificación y convivencia. Tomemos los recientes ejemplos de América latina y sus "perdonadas" dictaduras o de nuestra propia realidad social, en la que siempre se airea el posible error del consenso político frente a la ruptura social como una duda que envenena y empaña la transición de la dictadura a la democracia, incluso cuestionando que estemos en una democracia real y no en una permanente transición sin futuro, (de ahí que algunos hablen ya, tras veinte años de democracia, de iniciar la "segunda transición".).

### **Objetivos transversales:**

La educación para la paz es por tanto un proceso que debe estar presente en el desarrollo de la personalidad. Como proceso debe ser continuo y permanente, para enseñar a "aprender a vivir en la no violencia", y que confía en la creación de ámbitos de justicia, de respeto, de tolerancia y felicidad gradualmente más amplios. Diríamos que educativamente pretendemos un proceso de enseñanza-aprendizaje de la cultura de la paz que implica una ética personal y social fundamentada en la convivencia en libertad y en igualdad, es decir, plenamente democrática. Esta concepción se inspiraría en el respeto y reconocimiento de todos los convenios internacionales que reconocen los derechos humanos, favorecen un concepto internacionalista y global de la sociedad humana, se fundamentan en carácter intercultural y mundialista, pretenden el desarrollo de todos los pueblos y optan por el desarme como principio.

Para posibilitar todo esto, nuestras comunidades educativas deberían incorporar en su curriculum los siguientes objetivos:

- Descubrir, sentir, valorar y confiar en las capacidades personales y en la realidad social que nos corresponda vivir, para superar las propias limitaciones y dificultades, y que pueden contribuir a un desarrollo positivo y optimista de la vida y el humanismo.
- Reconocer y valorar la propia agresividad como una forma de autoafirmación bajo control permanente, capaz de ser puesta al servicio de la superación personal y de actividades altruistas que favorezcan el bien común.
- Desarrollar la afectividad, la ternura y la sensibilidad hacia quienes nos rodean, favoreciendo el encuentro universal con los otros y valorando los aspectos diferenciales más localistas y particulares (sexo, edad, raza, religión, nacionalidad, ...) como elementos enriquecedores de este encuentro.
- Reconocer y afrontar las situaciones de conflicto desde la reflexión serena sobre sus causas, tomando decisiones negociadas para solucionarlas de una forma creativa, tolerante y no violenta.

- Actuar en la diversidad social y cultural con un espíritu abierto, respetuoso y tolerante, reconociendo la riqueza de lo diverso como elemento positivo que nos plantea el reto permanente de superación personal y social de nuestra convivencia en armonía.
- Participar en actividades de autoafirmación, desarrollo y solidaridad con otros pueblos y culturas, colaborando con organismos institucionales y otras organizaciones sociales que potencien relaciones de diálogo, de ayuda, de paz, de armonía y de denuncia de situaciones injustas.
- Conocer y potenciar los derechos humanos reconocidos internacionalmente, favoreciendo una actitud crítica, solidaria y comprometida frente a situaciones conocidas que atenten contra ellos, facilitando situaciones cotidianas que permitan concienciarse de cada uno de ellos.
- Valorar la convivencia pacífica con los otros y entre los pueblos como un bien común de la humanidad que favorece el progreso, bienestar, entendimiento y comprensión, rechazando el uso de la fuerza, la violencia o la imposición frente al débil y apreciando los mecanismos del diálogo, del acuerdo y de la negociación en igualdad y libertad.

### **Aportaciones al proyecto curricular:**

La educación para la paz debe hacerse presente en todo el curriculum, y de hecho todas las comunidades educativas se esfuerzan por integrar elementos pacificadores, (democráticos, solidarios, tolerantes y justos) en su desarrollo. Pero el problema es que nuestra sociedad encubre tanta violencia, contenida o no, en su cotidianeidad, que es muy difícil dar respuestas adecuadas frente a las mismas, sobre todo si se hace un enfoque simple, interesado o hipócrita al tema de la violencia social, cultural, familiar o individual.

Por una parte los mass media nos inundan con informaciones negativas de la agresividad y violencia humana, de forma que "lo violento" de unas minorías se sobrevalora frente a "lo pacífico" de la mayoría; por otra parte es cierto que el recurso a la violencia y lo escabroso es mayoritario entre los "temas" que se ofrecen como "ocio" a los ciudadanos (cine, TV, videojuegos, comics e incluso literatura). Por este camino se nos vende un aspecto pesimista y negativo que es minoritario, frente a un optimismo más real de un deseo gradual y mayoritario de paz universal. Sin embargo, sí es cierto que el ejercicio de la "pequeña violencia" es habitual en nuestra forma de convivir, como resultado de una "natural agresividad" basada en el "instinto de supervivencia". Así es como la violencia instintiva (la violencia nunca puede ser racional), se instaura en nuestro modus vivendi de mil maneras distintas, pero siempre porque el individuo no ha sabido (no ha sido enseñado a) dirigir su agresividad de forma positiva para sí mismo y para los demás, o simplemente porque nuestro modelo social genera situaciones tan injustas que propician esas erupciones de ira, rabia, odio o sentimientos destructivos individuales incontrolados .

Efectivamente existe una agresividad potencialmente positiva en cada ser humano, que le permite, por ejemplo, tener el empuje necesario para arriesgar su propia vida en favor de otros, o para adherirse a causas altruistas y

comprometidas, o simplemente para afrontar de forma positiva los problemas cotidianos. Frente a estas actitudes positivas y mayoritarias, existen un sin fin de pequeñas acciones mezquinas, denigrantes y negativas tanto para quien las ejecuta como para quien recibe las consecuencias, pero nuestro optimismo nos hace pensar que son minoritarias, aunque muy llamativas. Esta agresividad negativa, que en casos excepcionales se transforma en verdadera "violencia", es la que debe ser continuamente denunciada, señalada, zaherida y perseguida por todos, primero en nosotros mismos, y luego en las conductas de los demás. Y aquí es importante que el control social sea crítico, sincero, justo y riguroso, sin dejar por ello de ser solidario, tolerante, y abierto con las faltas propias y ajenas. Las comunidades educativas, como mediadoras de valores sociales, deben comprometerse en actuaciones que refuercen la propia autoestima, de forma que los individuos sean conscientes de sus limitaciones, tomen decisiones autónomas y acertadas, y como consecuencia deseen superar con optimismo sus posibles dificultades (a veces desgraciadamente mezquinas). Por tanto deben valorarse las actitudes generosas, amables, afectivas y cariñosas, y censurarse las actitudes hostiles, egoístas, despreciativas o injuriosas. Y en este sentido no se puede ser "permisivo" o "relativista" frente a un individuo en "proceso de formación", como son nuestros alumnos, y que comprenden muy bien que lo malo está mal, pero que no entienden que lo malo sea relativamente bueno, como a veces nos empeñamos en vindicar, por un equivocado sentido de la equidad, que en realidad es relativismo frente al egoísmo, la canallada, la hostilidad, la sinrazón, la mezquindad, etc., Todo ello conductas "muy humanas", pero también muy "indeseables" y muy "vergonzosas". Debemos reivindicar la vergüenza personal y ajena como un sentimiento positivo que nos denuncia nuestra inconformidad con lo violento, cuando menos, y no como un sentimiento negativo de "culpabilidad" traumática de la personalidad. Cuando existen hechos objetivos de los que sentirse "avergonzado" (y esto es siempre que existan damnificados como consecuencia de mi conducta), uno debe tener el suficiente coraje como para sentirse "realmente culpable", para reconocer actitudes erróneas, que si no serán imposibles de rectificar. En este sentido la "vergüenza" personal y social es positiva, y el permisismo o el aplauso, realmente contraproducentes.

#### Estrategias:

Una estrategia necesaria es, por tanto, concretar claramente en nuestros códigos normativos de largo plazo (Proyecto Educativo y Reglamento Interno), aquellas actitudes positivas para una convivencia pacífica y armoniosa en nuestra comunidad, definiendo un conjunto de normas aceptadas y comprensibles que resalten el respeto y aprecio hacia uno mismo y los demás. También es deseable concretar en nuestra línea docente y en el perfil del personal, docente o no, una serie de rasgos distintivos que definan actitudes pacíficas y antiviolencia. Por otra parte, nuestra organización interna debe permitir la participación real de todos los miembros de la comunidad escolar, abriendo suficientes cauces de colaboración, diálogo y negociación, de forma que la convivencia siempre conflictiva de los distintos intereses de las diferentes partes (padres, alumnos,

profesores, administración y organizaciones sociales), encuentre siempre una canalización adecuada para el acuerdo y el compromiso en la toma de decisiones. Los contenidos de las distintas áreas contempladas en nuestro proyecto curricular deben revisar aspectos críticos de sus programas. A veces se ensalza de forma "más o menos" encubierta (currículum oculto), emociones, situaciones, personajes e incluso contravalores violentos. El exceso de competitividad se opone al concepto de colaboración, el héroe o heroína ejemplar a veces es paradigma de la violencia, el exceso de orgullo localista o diferenciación cultural puede encerrar elementos xenófobos o racistas, incluso la forma de presentar el enunciado de una situación problemática puede incurrir en extremos *cuasi* violentos, etc. Una estrategia para disipar dudas sobre la "formulación de contenidos" en nuestra currícula es permitir el debate abierto o coloquio sobre aquellos aspectos dudosos entre alumnos y docentes, favoreciendo una reflexión posterior sobre el qué he pretendido enseñar/aprender y cómo creo haberlo enseñado/aprendido, valorando aquellos aspectos más críticos con el sentido de una convivencia democrática y armónica.

\* Se puede globalizar el concepto de Coeducación y aspectos de tolerancia y solidaridad relacionados con la Educación Vial. Supone un acercamiento a la comprensión sociocultural de ámbito europeo, valorando desde el respeto las semejanzas y diferencias con nuestro entorno cultural más próximo. Para la Etapa de Secundaria se pueden proponer Talleres de Solidaridad, con un carácter temporal o más definitivos dentro de la oferta optativa del centro. Es interesante a nivel social, relacionar estos talleres con los "puntos jóvenes" de la localidad, si los hubiere.

Existe una tercera estrategia, más ocasional, pero que puede diseñarse de forma efectiva para el centro, como son la inclusión de jornadas específicas de talleres para lo no violencia, en colaboración con ONGs que ofrecen este tipo de actividades: Jóvenes contra la Intolerancia, SOS Racismo, Cruz Roja Internacional, Jóvenes sin Fronteras, etc. Una forma efectiva de hacerlas presentes en nuestro currículum es incluir una Semana Cultural en nuestro Plan Anual, que contenga SIEMPRE un día dedicado a estos talleres para la no violencia, ( como puede tener un día dedicado al deporte, otro a la mujer, otro a la música, etc., que puede ser más rotativos).

Por supuesto que para que la "ocasionalidad" de estas actividades no confunda al alumnado en la idea de que se es "no violento" un día como "excepción", el centro educativo debe establecer conductos habituales de colaboración con estas ONGs, realizar actividades puntuales para el Día de la Paz, comprometerse en temas de actuación internacional (Año del niño, Año de la Solidaridad, Año contra la Tortura, etc), promover actividades de conocimiento e intercambio con otras culturas, etc. Tampoco debemos olvidar el carácter "festivo" de la Paz, que nos puede orientar un montón de actividades y propuestas en torno a tópicos como "dos no se pelean, si uno de ellos no quiere", "bailando juntos nos comprendemos mejor", "de las mil mejores maneras de eludir el peligro, la más inteligente y mejor es salir corriendo", etc. No hay pueblo que celebre una fiesta en período de guerra, y por ende, todas las actividades consideradas "festivas" son actividades pacíficas: una verbena, un baile de disfraces, un teatro, un recital, danzas tradicionales, unos juegos tradicionales (carreras de sacos, corro de sillas, el pañuelo, la gallinita

ciega,...)- Todas estas actividades favorecen una relación divertida, atractiva y amable, que nos hacen felices al compartir nuestro tiempo con los otros y nos inclinan al disfrute del encuentro. Por supuesto que las costumbres feriales de violencia hacia otros o hacia los animales, no podrán considerarse nunca "festivas", sino unidas a creencias ancestrales próximas a valores contraculturales (ignorancia, mitología, fantasía sobrenatural del sacrificio, etc).

#### **PARA SABER MÁS .....**

AMANI, colectivo: "Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos". Editorial Popular, S.A.1994

CHOMSKY, Noam: "La quinta libertad". Editorial Crítica, Barcelona. 1988

G. LUCINI; Fernando:"Temas Transversales y Educación en Valores". Alauda, Anaya, Madrid, 1994.

MEC. "Educación Plural y Solidaria". Año Internacional de la Tolerancia. Dirección Provincial de Madrid. Área de Programas Educativos, 1995.

MESA, Manuela: "Tercer Mundo y Racismo en los libros de texto". Editorial Cruz Roja, Madrid, 1990. '

ORTEGA, P. Y otros: "La Tolerancia en la Escuela", Editorial Ariel, Barcelona, 1990.

PETERS, A.:" Atlas del Mundo. Por primera vez el Mundo en sus verdaderas proporciones". Editorial Vicens-Vives, Barcelona, 1991.

RODRÍGUEZ, Ángel y SEOANE, Julio: "Creencias, Actitudes y Valores". Editorial Alhambra, Madrid 1989.

# La Pobreza

la pobreza afecta a la cuarta parte de la población del mundo en desarrollo, pero los países industrializados también la sufren de forma creciente. Los sectores más vulnerables son los niños, las mujeres, los ancianos, las minorías étnicas, los inmigrantes y las personas discapacitadas. La pobreza limita las oportunidades básicas de desarrollo humano, como disfrutar de una vida

larga y sana, de una educación y, en definitiva, de un nivel de vida digno. La pobreza en un sentido amplio va más allá de la escasez de ingresos, e implica una serie de privaciones educativas, sanitarias, alimenticias y sociales que conducen a la exclusión social y a la inseguridad. La falta de oportunidades provoca desigualdad e injusticia social, creándose las condiciones propicias para el estallido de la violencia. La consecución de la paz requiere que todas las personas alcancen seguridad humana, es decir, que cuenten con los medios para afrontar situaciones adversas como la enfermedad, el desempleo o el hambre. La lucha contra la pobreza pasa por la previa aceptación de que ésta es evitable y que se puede erradicar con el compromiso de la sociedad y la voluntad política de los Estados y los organismos internacionales .

## La Pobreza

Autora: M' Asunción Martínez Román  
Trabajadora Social y Socióloga  
Profesora de la Universidad de Alicante

Coordinación: Manuela Mesa

Edición: María Gilabert

© Copyright 1997

Centro de Investigación para la Paz (CIP)  
Fundación Hogar del Empleado (FUHEM)  
C/ Duque de Sesto, 40, entreplanta, 28009  
MADRID Tel. (91) 431 02 80 Fax (91) 577  
95 50

Correo electrónico: [educa@fuhem.es](mailto:educa@fuhem.es) Espacio  
Web: <http://www.fuhem.es/CIP/EDPD> Derechos  
de reproducción prohibidos. Las solicitudes  
deben ser dirigidas al CIP

Diseño:

TR Producciones Culturáis

Depósito legal: M-46188-1997

Imprime: Saljea  
S.A.





monoparentales (donde falta la madre o el padre). La mitad de los niños de estos hogares se halla por debajo de la línea de pobreza en Australia, Canadá, Reino Unido y Estados Unidos, mientras que sólo el 5% se encuentra en Finlandia y el 8% en Suecia. Esta situación mundial refleja una grave realidad de injusticia social, dado que las ganancias económicas se concentran cada vez en menos manos, en proporciones escandalosas. El abismo creciente entre ricos y pobres agrava los conflictos sociales. En 1994 la relación entre el ingreso del 20% más rico del mundo y el ingreso del 20% más pobre era de 78 a 1, una distancia cada vez más

### **El abismo creciente entre ricos y pobres agrava los conflictos sociales**

grande comparada con el 61 a 1 de 1991 y con el 30 a 1 de 1960. Actualmente, la riqueza neta de las 10 personas más ricas del mundo es de 133.000 millones de dólares, lo que resulta ser 1,5 veces mayor que el ingreso nacional conjunto de los países pobres. El problema de la pobreza afecta más a determinados grupos de personas, existiendo diferencias territoriales y espaciales, rurales y urbanas, así como dentro de las mega-ciudades. Algunos grupos de población son más vulnerables por razones de edad, género, discapacidad, cultura o etnia, como las personas mayores, los niños, las mujeres, las personas con discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, aquéllas con enfermedades mentales, los inmigrantes y las minorías étnicas. Se estima que unos 160 millones de niños

sufren de malnutrición moderada o severa y que unos 110 millones no asisten a la escuela, siendo especialmente grave la situación de las niñas. Hay muchas más mujeres pobres que hombres, pero lo que caracteriza la feminización de la pobreza es que ellas la sufren de forma más severa y cuentan con menos oportunidades de desarrollo personal. Esto hace que las mujeres tengan muchas más dificultades para salir de la pobreza, especialmente si tienen a su cargo menores u otros miembros de la familia que dependan de sus cuidados.

### **Las dimensiones de la pobreza**

La pobreza suele ir acompañada de desempleo, malnutrición, analfabetismo, bajo nivel social de la mujer, riesgos ambientales y un acceso limitado a servicios educativos, sociales y sanitarios. También está estrechamente relacionada con la inadecuada distribución espacial de la población, el agotamiento y la distribución no equitativa de recursos naturales como la tierra y el agua y una grave degradación del medio ambiente. Por el contrario, el desarrollo humano implica la posibilidad de ampliar las opciones de las personas: vivir una vida larga, sana y creativa, tener educación (tanto conocimientos como capacidad de comunicación) y disfrutar de un nivel de vida decente, participando en la vida social. Por lo tanto, al hablar de pobreza hay que referirse tanto a su dimensión más visible, la pobreza de ingreso, como a otras dimensiones igualmente importantes para un

desarrollo humano. Nos estamos refiriendo a la pobreza en su sentido amplio y más humano, que implica diferentes tipos de privación debido a la carencia de oportunidades reales (determinada por limitaciones sociales y por circunstancias personales) para vivir una vida "valiosa y valorada". Esta otra cara de la pobreza es la que nos muestra las dificultades de integración que encuentran muchas personas y que generan un riesgo de exclusión social. Este fenómeno ha alcanzado grandes proporciones en Europa, debido a factores como la persistencia del desempleo de larga duración y el subempleo, los cambios en las estructuras familiares y en el sistema de valores (con el cuestionamiento de las políticas de bienestar y de las formas tradicionales de solidaridad), la tendencia a la fragmentación social y la reducida participación en las instituciones sociales y la evolución de los fenómenos migratorios.

## **La pobreza y la exclusión social son formas de violencia**

La pobreza es una forma de violencia estructural que produce sufrimiento a las personas. Es la privación de la satisfacción de las necesidades básicas, implantada en la estructura social y justificada por la cultura (violencia cultural) en cuanto la religión, la ideología o la ciencia pueden servir para legitimar la existencia de la pobreza, considerándola algo inevitable y hasta, incluso, necesario.

La pobreza se manifiesta como un desigual acceso al poder, que se traduce en oportu-

nidades de vida distintas. Las personas que carecen de poder de decisión sobre la distribución de los recursos existentes no tienen las mismas oportunidades de acceso a los medios precisos para desarrollar sus potencialidades personales. Esta diferencia de oportunidades origina una permanente situación de desigualdad que puede calificarse como violencia estructural o injusticia social, ya que la justicia social exige una distribución igualitaria del poder y los recursos. La pobreza también puede ser origen de violencia directa. La pérdida de seguridad humana puede convertirse en una causa de generación de violencia por parte de las per-

**Para que haya paz es imprescindible que las personas tengan seguridad humana**

sonas que ven mermadas o anuladas sus oportunidades de desarrollo personal. Para que haya paz es imprescindible que las personas tengan seguridad humana, lo que significa sentirse seguras ante las condiciones de su vida diaria, disponiendo de protección ante fenómenos como la enfermedad, el hambre, el analfabetismo y el desempleo. La seguridad, en sentido amplio, es un concepto integrador y globalizador en el que se pueden distinguir siete categorías: seguridad económica, alimentaria, en materia de salud, ambiental, personal, comunitaria y política. Por lo tanto, al pensar en la seguridad, no hay que referirse sólo a su perspectiva militar, sino también a la seguridad humana, centrándose en las condiciones de vida que impiden a las per-

sonas su propio desarrollo humano. Esta falta de seguridad humana no sólo afecta a los países en proceso de desarrollo, sino que también podría verse amenazada la seguridad humana a escala mundial en el caso de que la inseguridad traspasara las fronteras nacionales. Las amenazas contra la seguridad humana mundial del siglo XXI pueden ser: crecimiento descontrolado de la población, disparidad de oportunidades económicas, migración internacional excesiva, deterioro del medio ambiente, producción y tráfico de estupefacientes y terrorismo internacional. Todas ellas plantean la necesidad de que todos

**El desarrollo humano implica que toda persona tenga las oportunidades para desarrollar plenamente ~ sus potencialidades**

los países actúen conjuntamente, al no ser posible para ninguno de ellos permanecer aislado del resto.

## **La lucha contra la pobreza**

Durante mucho tiempo se ha venido justificando la existencia de situaciones de pobreza como el coste inevitable de todo proceso de desarrollo económico, argumentándose que cuando se lograra dicho desarrollo los beneficios alcanzarían también a los más pobres. Sin embargo, sólo se ha asegurado el beneficio de unos pocos, mientras que un número mucho mayor de personas no llega a alcanzar

esos logros e, incluso, pueden haber empeorado sus condiciones de vida como precio de la mejora del primer grupo. Situar al ser humano en el centro del proceso de desarrollo implica replantearse el crecimiento económico, no ya como un fin sino como un medio necesario para el desarrollo humano. Éste se entiende como la posibilidad de que toda persona tenga las oportunidades para desarrollar plenamente sus potencialidades, en todas las esferas (económica, social, cultural y política), protegiendo las opciones de las generaciones futuras (desarrollo sostenido) y asignando prioridad a la reducción de la pobreza, la promoción de empleo productivo y de la integración social y la regeneración del medio ambiente.

## **Conclusión**

Para que haya paz es imprescindible que los seres humanos tengan seguridad humana. La pobreza produce inseguridad y su existencia, consentida, está planteando un grave problema mundial de injusticia social. La pobreza es una forma de violencia estructural o injusticia social que produce sufrimiento a las personas porque les impide su desarrollo humano, al carecer de oportunidades de acceso a los medios necesarios, lo que limita sus condiciones de vida. La pobreza y la exclusión social pueden y deben evitarse, no es cuestión de falta de recursos sino de voluntad política de un Estado activo empujado por una sociedad corresponsable y de los organismos internacionales, trabajando en favor de una comunidad con intereses comunes.

## POBREZA HUMANA EN ALGUNOS PAÍSES INDUSTRIALIZADOS

PAÍS	POBLACIÓN ESTIMADA QUE NO SOBREVIVIRÁ HASTA LOS 40 AÑOS (%) 1990	NIÑOS EN EDAD ESCOLAR SECUNDARIA NO MATRICULADOS EN ESCUELA (%) 1993-1995	TASA DE DESEMPLEO (%) 1995
Australia	3'5	18	8'5
Bélgica	3'5	12	9'5
Canadá	3'1	9	9'5
Finlandia	3'1	44	17'1
Francia	4'0	10	11'6
Alemania	3'0	14	8'2
Irlanda	2'9	16	12'9
Japón	2'2	4	3'1
Países Bajos	2'5	14	6'5
Nueva Zelanda	4'3	5	6'3
Noruega	2'7	8	4'9
España	3'0	10	22'7
Suecia	2'7	7	9'2
Reino Unido	2'6	16	8'7
Estados Unidos	4'0	11	5'5

Fuente: Informe sobre Desarrollo Humano 1997, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

## POBREZA HUMANA EN PAÍSES EN DESARROLLO (Millones)

REGIONES O GRUPOS DE PAÍSES	ADULTOS ANALFABETOS (1995)	POBLACIÓN SIN ACCESO A SERVICIOS DE SALUD (1990)	POBLACIÓN SIN ACCESO A AGUA POTABLE (1990-1996)	NIÑOS MENORES DE 5 AÑOS MALNUTRIDOS (1990-1996)	TASA DE MORTALIDAD MATERNA (POR 100.000 NACIDOS VIVOS) (1990)	POBLACIÓN QUE SE ESTIMA QUE NO SOBREVIVIRÁ HASTA LOS 40 AÑOS (1990)
Todos los países en desarrollo	842	766	1.213	158	471	507
Países menos adelantados	143	241	218	34	1.030	123
Estados árabes	59	29	54	5	380	26
Asia oriental	167	144	398	17	95	81
América Latina y el Caribe	42	55	109	5	190	36
Asia sudoriental y el Pacífico	407	264	230	62	554	184
África subsahariana	122	205	249	28	971	124

Fuente: Oficina del Informe sobre Desarrollo Humano.

### Para saber más:

- M<sup>a</sup> Asunción Martínez Román, "Política social, pobreza y exclusión social", J. Garcés y C. Alemán (Coordinadores), *Política Social*, MacGraw-Hill, Madrid, 1997.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), *Informe sobre Desarrollo Humano 1997*, Mundi-Prensa, Madrid, 1997.
- Jorge Riechmann y Albert Recio, *Quien parte y reparte... El debate sobre la reducción del tiempo de trabajo*, Icaria, Barcelona, 1997.
- Juan Torres, *Desigualdad y crisis económica. El reparto de la tarta*. Sistema-Universidad de Málaga, Madrid, 1995.
- José María Tortosa, *La pobreza capitalista*, Tecnos, Madrid, 1993.

# **Los temas transversales**

## **Ejercicio de autocomprobación 01.-**

**Intenta presentar una definición de temas transversales.**

**02.- Fundamenta porqué los temas transversales son una opción por la educación en valores.**

**03.- Señala algunas pautas para la integración de los transversales en el proyecto educativo landivariano.**

**04.- Enumera algunas pistas para la incorporación de la transversalidad en el proyecto curricular de la facultad.**

**05.- Indica algunas orientaciones para la atención a los temas transversales en la programación del aula.**