

Los temas transversales del currículo educativo actual

ARACELI MUÑOZ DE LACALLE
Doctora por la Facultad de Educación.
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

En el presente artículo se han analizado los Temas Transversales desde los planteamientos de la actual reforma educativa y desde la perspectiva de tres autores destacados en el análisis de estas enseñanzas: González Lucini, Yus Ramos y Moreno Marimón.

SUMMARY

In this article we have analyse «Los temas Transversales» (transverse themes) from the plan of the new education system and from the development about this subject of three outstanding currículo researchers: González Lucini, Yus Ramos y Moreno Marimón.

1. Concepto de tema transversal

La Transversalidad en el actual currículo educativo viene representada por unos temas educativos que responden a determinados problemas sociales y que están presentes en el conjunto de las áreas curriculares.

Los Temas Transversales se han incorporado a la educación como aspectos de nuestro mundo que deben ser abordados desde una perspectiva moral.

Bajo este concepto de Transversalidad se han agrupado ocho temas: La Educación moral y cívica, Educación para la paz, Educación para la igualdad

de oportunidades entre ambos sexos, Educación para la salud, Educación sexual, Educación ambiental, Educación del consumidor y Educación vial.

Desde el propio Ministerio de Educación se han definido las enseñanzas transversales considerando tres aspectos que las caracterizan: por una parte, su propio carácter transversal, es decir, el hecho de que no aparezcan asociadas a algunas áreas de conocimiento sino a todas ellas y en todos sus elementos prescriptivos; por otra parte, la indudable relevancia social de las cuestiones o problemas que las integran; y por último, la ineludible carga valorativa (de índole principalmente moral) que su tratamiento conlleva.

Los Temas Transversales diseñados parecen responder al para qué de la educación e incluso en algunos de ellos encontramos esta proposición en su mismo epígrafe. Según el *Diccionario de Uso del Español* de María Moliner «para qué» tiene un significado de finalidad o utilidad que conlleva finalidad.

Siguiendo, pues, su sentido etimológico encontramos que los Temas Transversales responderían sobre la posible utilidad de la educación o sobre su finalidad circunstancial, ya que, como hemos señalado anteriormente, estos temas pueden variar en función de las necesidades sociales que se valoren.

Las enseñanzas Transversales, consideradas bajo esta perspectiva, pretenderían fomentar la sensibilidad y el compromiso con proyectos éticos que generen una gran atención social, complementando los conocimientos que desarrollan las capacidades y contribuyendo así al desarrollo ético-moral de los alumnos y alumnas.

Desde esta perspectiva se afirma en el prólogo a los Diseños Curriculares Básicos: «*en la actualidad constituye un interés social unánimemente compartido el educar no sólo para unos determinados roles productivos, sino también para la tolerancia, para la convivencia pacífica y democrática, para la participación ciudadana, para el respeto a los derechos humanos y el reconocimiento de la igualdad entre las personas, para la salud y la protección del medio ambiente y, no en último lugar, para el ocio y la cultura*» (p. 26).

Los Temas Transversales tendrían como base de elaboración, los valores reflejados en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), así como en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y estarían fundamentados, a su vez, por la teoría psicopedagógica del actual currículo educativo.

En la LODE, Título Preliminar, Artículo 2º, se explicita como finalidad de la educación: «*La formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia*» (p. 399).

Y en el preámbulo de la LOGSE encontramos la siguiente referencia a estos aspectos: «*en esta sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, pero adquirirá aún mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos, para preservar en su esencia,*

adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente» (p. 12).

Por otro lado, la actual reforma educativa se fundamenta en la teoría cognitivo-constructivista. En esta teoría la educación en valores se identifica con el desarrollo moral y se define como una construcción autónoma que cada alumno debe hacer desde la base de la razón.

La influencia de las teorías cognitivas sobre el planteamiento moral en el currículo queda patente en el documento *Temas Transversales y desarrollo Curricular* (MEC, 1993, p. 29) en el que se especifica la forma en que se construye la personalidad moral basándose en los siguientes aspectos:

- 1.º El desarrollo del juicio moral o de las capacidades cognitivas que le permite reflexionar sobre las situaciones que presentan un conflicto de valores.
- 2.º La adquisición de los conocimientos necesarios para poder enjuiciar críticamente y proponer alternativas.
- 3.º El desarrollo de la coherencia entre el juicio y la acción moral.

En esta teoría psicológica el modelo de persona que se intenta favorecer resulta ser profundamente racional, en el sentido de que sitúa la razón como capacidad suprema. Se trata de formar alumnos y alumnas con un alto grado de desarrollo de su capacidad cognitiva aplicada a la evolución de su juicio moral.

Una educación moral desde el modelo cognitivo se diferenciaría tanto de planteamientos ideológicos basados en inculcar una pluralidad de valores morales, como de modelos conductistas cuyo objetivo se centra en la automatización de determinadas acciones morales.

Así pues, los Temas Transversales desde la teoría cognitiva sobre desarrollo moral representarían posibles dilemas morales que responderían a problemáticas sociales de actualidad.

Los Temas Transversales considerados como dilemas morales se caracterizarían por su aporte de realidad, es decir, por estar extraídos del contexto social actual y, por lo tanto, afectar a todos los individuos, lo que les haría ser altamente motivadores.

El grado de sensibilidad y por lo tanto de motivación que suscita cada Tema Transversal en un centro escolar tendría que ser analizado y valorado por cada equipo docente, estableciendo que temas se adecúan más a su contexto y podrían dar lugar a un mayor desarrollo del juicio moral de sus alumnos y alumnas, considerando los conocimientos previos y el desarrollo madurativo de éstos.

Por lo tanto, podemos afirmar que en coherencia con los presupuestos que fundamentan teóricamente la reforma educativa, los Temas Transversales no representarían por sí mismos la integración en los currículos de proyectos éticos contemporáneos, sino que vendrían a ser medios de concreción moral, es

decir, dilemas morales extraídos de la realidad social con la función de desarrollar el juicio moral y hacerlo consecuente con la acción moral.

Nos encontramos así en el contexto educativo actual con dos perspectivas sobre la transversalidad, desde la primera los Temas Transversales representan un pluralismo de valores que recoge explícitamente el planteamiento ideológico de las grandes leyes de la reforma educativa (LODE y LOGSE); mientras que desde la segunda concepción, basada en la fundamentación teórica del propio currículo (Teoría cognitiva), los Temas Transversales representan dilemas morales mediante los que se persigue el desarrollo de la razón o juicio moral, considerado éste como valor supremo en el que estarían comprendidos todos los demás.

Los valores que se explicitan en las leyes de la reforma son los que se basan en el sistema democrático implantado en nuestro país y recogido en la Constitución Española. La Constitución Española concreta las orientaciones básicas de la legislación educativa en el derecho de todos a la educación y el reconocimiento de la libertad de enseñanza (artículo 27). Orientaciones que son recogidas en la LOGSE:

«En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación las dimensiones individual y comunitaria» (p. 7).

Por otro lado, la idea de razón como capacidad de alcanzar la mayor sabiduría no ha nacido con las teorías cognitivo-constructivistas, sino que aparece por primera vez en la filosofía griega. Los griegos consideraban que la realidad es aprehensible por la razón y que mediante esta facultad es posible que el ser humano comprenda el mundo y las leyes que lo orientan.

En la filosofía moderna que nace con el movimiento de la Ilustración se retoma este concepto de razón desde el punto de vista del desarrollo social: *«En el proyecto ilustrado la confianza en las posibilidades de la razón es prácticamente ilimitada. La realidad se les presenta como algo transparente y moldeable, no hay nada que permanezca oculto a la mirada de la razón o que oponga resistencia a sus designios. Los ilustrados confían en la posibilidad real de cambiar radicalmente la sociedad y el hombre mediante la fuerza de la razón.» (Vives, 1989, p. 11.)*

En los siglos XIX y XX tanto la filosofía como la psicología, se han ocupado de la razón estudiando y desarrollando teorías acerca de esta capacidad y continuando con la línea de pensamiento que cree que la característica más humana y que puede ofrecer más posibilidades de evolución y mejora social es la razón.

Desde esta perspectiva el filósofo Flores d'Arcais (1994) dice: «*El Occidente de la Ilustración y de los derechos civiles está aún por conquistar en gran parte. Y la democracia dista aún mucho de ser tomada en serio. Es este Occidente virtual el que, hoy más que nunca, sigue siendo válido como la utopía concreta a la que hay que acercarse, como idea ejemplar de un obrar que sea reformar*» (p. 21).

2. Análisis de los temas transversales

Al analizar los Temas Transversales en su conjunto se aprecia que se pueden agrupar en dos categorías. Por un lado están los Temas que se identifican con grandes valores tradicionales, aunque presentados desde una perspectiva actual. Por otro lado, están los Temas que se relacionan con aspectos utilitaristas y concretos de nuestro mundo.

Los Temas que se identifican con grandes valores tradicionales son: la Educación moral y cívica, asociada con valores éticos y de solidaridad ciudadana; la Educación para la paz, que se identifica con valores democráticos y de tolerancia; y la Educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, que se relaciona con valores de igualdad y justicia.

Los valores citados representan aspiraciones muy antiguas de los seres racionales y se identifican con una vida auténticamente humana. Los Temas relacionados con ellos aluden a problemas que han estado presentes en la historia de la humanidad a través de las distintas épocas.

El resto de los Temas Transversales (Educación sexual, Educación ambiental, Educación del consumidor, Educación para la salud, y Educación vial) representan problemas coyunturales al mundo actual.

Estos Temas Transversales vinculados con la actualidad, no identifican su finalidad con valores específicos, aunque a través de ellos puedan desarrollarse gran parte de los valores comentados. Su finalidad se asocia con una mejora de calidad de vida, una vida que para plantearse estas problemáticas tiene que haber alcanzado un determinado nivel de desarrollo, por lo que podemos decir que aluden a problemas de nuestra sociedad que tendrían poco sentido en otras épocas o sociedades.

Entendemos que la elección de los Temas Transversales en su conjunto representa una opción de valores llevada a cabo por el Ministerio de Educación desde el currículo oficial. Pero existen otros posibles temas, que podrían haberse considerado dentro de la transversalidad y que representarían otras priorizaciones de valores (por ejemplo: Educación en democracia, Educación en técnicas de estudio, Educación para la convivencia, Educación en economía, Educación en técnicas de auto-reflexión, Educación para la autonomía en la vida cotidiana, etc...).

En el currículo, la educación moral se señala como la enseñanza transversal más representativa en cuanto que engloba todos los valores que trabajan las

demás transversales. Resulta, por ello, un referente global del sentido que se da a la transversalidad tanto a nivel de Ministerio, como del planteamiento que de la misma se haga en cada centro.

La educación moral es definida como: «*un ámbito de reflexión individual y colectiva que permite elaborar racional y autónomamente principios generales de valor*» (MEC, 1992, Educación Moral y Cívica).

Se concibe, por lo tanto, esta educación transversal como una orientación ética que permitiría la construcción voluntaria de la propia historia y la intervención consciente y responsable en la historia colectiva.

El modelo de educación moral de la reforma centra sus objetivos en el desarrollo del juicio moral y en adquirir unos criterios basados en la razón dialógica, el principio de alteridad y los derechos humanos, que orienten la acción moral.

Este modelo considera que «*la educación moral no es una imposición externa de valores, ni una adquisición de habilidades personales para tomar decisiones individualistas o subjetivas. La educación moral es sobre todo un ámbito de entendimiento y de creatividad colectiva.*» (MEC, 1992.)

La personalidad moral que se persigue con esta educación se caracteriza por unos valores que se traducirían en las siguientes cualidades:

- autónoma
- tolerante
- participativa
- justa
- pluralista

Estos objetivos se perfilan como aglutinadores de todas las capacidades permitiendo acercarse al horizonte deseable de la educación integral.

Con respecto a los contenidos básicos de los currículos educativos que a través de las distintas etapas desarrollarían la educación moral, podemos citar los siguientes:

- Elaboración de criterios morales.
- Valoración de la democracia.
- Resolución justa de conflictos de valor de la vida cotidiana.
- Análisis crítico de la realidad.
- Ejercitación en el diálogo razonado.
- Coherencia de la acción moral con los juicios morales elaborados.

Los contenidos morales globalmente considerados pretenden formar conceptos, hábitos y actitudes de convivencia que refuercen los valores que tratan de formar.

Esta aproximación al sentido que tiene la educación moral en el currículo educativo no quedaría completa si no hiciéramos referencia a la gran importancia que se da a la actitud del profesor con respecto a la educación moral.

Se considera, en primer lugar, que la enseñanza moral se transmite en parte por comportamiento vicario de aquellas personas que tienen cierto carisma o influencia afectiva sobre el alumnado, y en segundo lugar y siguiendo el planteamiento constructivista, se afirma que la asimilación que se haga de esta enseñanza está muy condicionada por la adecuación al alumnado que de estos aprendizajes haga el profesorado (MEC, 1992).

Nos encontramos así con que la responsabilidad del proceso de Educación Moral queda en gran parte supeditado a la forma en que los profesores de las distintas etapas la lleven a cabo.

El requerimiento de que los profesores asuman las enseñanzas transversales, unido al planteamiento confuso de estos temas desde el propio currículo educativo (según hemos comprobado con nuestro análisis), han creado la necesidad en el profesorado de una mayor información y formación sobre estos temas. En respuesta a esta demanda algunos autores se han destacado exponiendo sus interpretaciones y orientaciones sobre los Temas Transversales. Analizaremos a continuación el desarrollo que sobre la transversalidad en el currículo han llevado a cabo González Lucini, Yus Ramos y Moreno Marimón.

3. La interpretación de la transversalidad que hacen algunos autores

3.1. *González Lucini*

Este autor (1993a) considera que los Temas Transversales representan la vinculación entre la ética y la educación, definiendo la ética como el arte de aprender a sentir amor, interés y gusto por la vida, y la escuela como el ámbito capaz de contribuir activamente a ese aprendizaje.

Interpreta la transversalidad como un proyecto de humanización y de valores que debe de llenar de sentido a todo el aprendizaje.

Para González Lucini (1992) la Reforma educativa actual apuesta por la ética desde tres objetivos prioritarios:

- Desarrollar en los alumnos y alumnas la ilusión de luchar por un programa de vida positivo.
- Formar actitudes que contribuyan al mejoramiento de la persona.
- Favorecer unas relaciones humanas libres y solidarias.

Ética y religión resultan, en su opinión, «*como dos realidades educativas que en el proceso de la formación de la personalidad, resultan profunda e íntimamente complementarias*» (1994, p. 10).

El espacio de la ética considera que es el de la construcción de la conciencia moral. Un espacio para la educación en los valores básicos que sustentan la común humanidad y la convivencia democrática.

Según González Lucini, la escuela debe ayudar a los niños y niñas a construir su propia personalidad para ser capaces de poco a poco crear sus propios proyectos de vida y de felicidad en el contexto del mundo actual y dentro de la parcela de realidad en que les haya correspondido habitar (1993b, p. 63): «*Se educará, en síntesis, para una más profunda y responsable humanización del mundo y de la vida sobre el planeta.*»

Señala que una de las propuestas más innovadoras que aporta la Reforma educativa, es la de considerar y abordar la acción educativa como una acción profundamente humanizadora, como una acción capaz de favorecer y de potenciar el libre e interiorizado desarrollo de los valores humanos que les sirvan para conjugar en armonía, el aprender a aprender y el aprender a vivir como dos realidades que se encuentran y que se funden constantemente a lo largo de todo el proceso educativo.

González Lucini (1994) es consciente de que estos valores éticos no tienen mucho espacio en la sociedad actual y poniéndose en el lugar del profesorado se pregunta cómo hacer posible la educación en unos valores que con frecuencia no se reflejan en nuestra realidad social cotidiana. La respuesta que ofrece es la siguiente:

«Ante esta situación e incidiendo en los signos de esperanza que también se producen dentro de ella, urge plantear y desarrollar posiciones éticas alternativas fundamentadas en la educación que lleven al renacimiento de un humanismo nuevo que ha de suponer un cambio profundo en las actitudes personales y una nueva forma de habitar el planeta» (p. 12).

Desde esta perspectiva considera que los Temas Transversales del currículo desarrollan una alternativa ética que puede tener efectos en la situación social actual.

No considera la Educación Moral como un Tema Transversal propiamente dicho ya que opina que no es un Tema en sí mismo, sino que la Educación Moral es el gran marco en el que ha de desarrollarse el conjunto de la transversalidad, así como los valores que estos representan y también los contenidos actitudinales que propone el currículo.

Este autor (1993b) escoge unos valores como exponentes de la reflexión moral que representan los Temas Transversales:

AMOR-TERNURA / ESPERANZA-ILUSIÓN
 Enmarcando dentro de ellos los valores siguientes:
Justicia-Solidaridad
Libertad
Igualdad

*Tolerancia-Respeto**Vida**Paz**Salud**Responsabilidad*

En resumen, González Lucini interpreta que los Temas Transversales representan un proyecto al servicio de una mayor espiritualidad de nuestra sociedad y por extensión del mundo.

3.2. *Yus Ramos*

Para este autor (1994b) los Temas Transversales representan unos valores sociales que la propia sociedad no práctica, ni considera salvo a nivel de discurso o como referentes de una utopía inalcanzable:

«Fuera de la institución escolar, el alumno ha de resolver el conflicto de valores que provocan los agentes educativos no formales; tales como la familia, los medios de comunicación, los espectáculos, y un sinfín de fuentes de emisión de valores generalmente contrarios a los que aparecen en el conocimiento académico transmitido desde los Temas Transversales del currículo» (p. 38).

Yus Ramos destaca la contradicción entre los valores que desde el planteamiento transversal se intenta promover y los valores de la sociedad de la que la escuela forma parte como subsistema.

Cree que en el discurso administrativo sobre los Temas Transversales subyace la idea de considerar la escuela como institución destinada a la corrección de los desequilibrios sociales lo cual representa una tarea ardua para este organismo, especialmente, si no es asumida por otros estamentos sociales.

«El modelo de sociedad que conforma la ideología dominante (actualmente neoliberal) con la complicidad de unos poderosos medios de comunicación, que compiten ventajosamente como escuela no formal conforma un estilo de vida nada favorable para la problemática transversal. Este modelo de sociedad entra en contradicción con las expectativas que ella misma pone en la escuela. Y en esta cuestión es donde reside lo que he calificado como el conflicto de las transversales» (1994b, p. 35).

Yus Ramos mantiene que en el supuesto de eficacia educativa, los efectos de la educación desde las transversales conducirían a un modelo de ciudadano indeseable, es decir, no preparado para prosperar en nuestra sociedad.

La Administración y la sociedad en general parecen superar esta aparente contradicción utilizando una doble moral: por un lado, practican un modelo social de valores indeseables (valores basados en la obtención de dinero y

poder), y por otro, promueven una educación en valores morales que representa los más altos principios humanos.

El alumnado procesaría esta información contradictoria y aprendería a vivir en esta dualidad, es decir, separando la ética de la escuela de la ética de la sociedad.

Yus Ramos señala que las sociedades capitalistas son una curiosa combinación de totalitarismo y democracia que tiene su reflejo en una escuela a la que instan a expresarse mediante un discurso liberal-democrático mientras que se la mantiene organizada jerárquicamente de acuerdo con unos valores de dominación.

Fernández Enguita (1990), en la línea de análisis de Yus Ramos, afirma que es evidente el efecto distractor que puede tener un proceso de reforma educativa. Abordar una reforma educativa puede ser un paliativo para no acometer otras reformas de trascendencia social como los salarios, la distribución de la riqueza, etc.

Por lo tanto, la problemática que plantea la transversalidad, según estos autores, no es algo que se pueda reducir a un problema de currículo y aprendizaje, sino que está engranada en otros mecanismos, la mayor parte ocultos, que la condicionan.

Desde este análisis los Temas Transversales suponen unos valores que no sólo entrarían en conflicto con numerosas fuentes de emisión de mensajes, sino que pueden entrar en conflicto con los propios valores del profesorado y, desde luego, con la propia estructura organizativa del centro.

Para Yus Ramos (1994a) la inclusión en el currículo de los Temas Transversales representa un adorno moral para una sociedad que pretende ser humanista, pero que por encima de todo valora el desarrollo de las áreas relacionadas con la producción.

En este planteamiento, la Administración, con una postura que este autor considera poco efectiva, intenta salir al paso de esta contradicción social ofreciendo en los currículos educativos de las distintas etapas los llamados Temas Transversales.

Finalmente, Yus Ramos (1994c), aun reconociendo que plantearse cambiar los valores de la sociedad a partir de unas temáticas transversales resulta, en el mejor de los casos, ingenuo; cree que las enseñanzas transversales podrían tener sentido si se las utiliza para contribuir a la producción de opciones culturales alternativas.

3.3. *Moreno Marimón*

Para esta autora (1993), la temática de los Temas Transversales representa un puente de unión entre lo científico y lo cotidiano, siempre que estas enseñanzas sean asumidas como finalidades educativas y se pongan en función de

ellas las materias curriculares clásicas, las cuales cobran así la cualidad de instrumentos a su servicio.

El planteamiento de Moreno Marimón sobre la temática transversal parte de considerar las disciplinas curriculares como una herencia cultural que arranca de los intereses intelectuales de la Grecia clásica, en cuyo pensamiento suelen situarse los orígenes de la ciencia occidental.

Considera esta autora (1993) que al transmitirse los conocimientos, razonamientos y problemática científica de una generación a otra, se han transmitido también las actitudes y prejuicios que los acompañaban y que se situaban en los orígenes de su interés.

Coincide así con Dewey (1978) cuando éste afirmaba que: *«En la época griega la experiencia se identificaba con lo que los hombres hacen y sufren en particular y con las situaciones cambiantes de la vida, «el hacer» participó del menosprecio filosófico. Esta influencia contribuyó a magnificar en educación todos los métodos y temas que implicaban el menor uso posible de la observación sensorial o la actividad»* (p. 294).

Para Moreno Marimón gran parte de la temática representada por la transversalidad pertenece a esa categoría «de hacer» que no estaba contemplada dentro de la ciencia clásica. Y así, como herencia de esa actitud, los sistemas educativos tradicionales no se han ocupado de introducir esos aspectos en los currículos.

En esta línea, también nos recuerda Moreno Marimón (1993) que se han necesitado veinte siglos para apartarnos de la idea de ciencia como verdad absoluta y reconocer que el instrumento científico sólo da cuenta de una pequeña parte de la realidad ideológicamente considerada.

Esta autora (1993) propone como método para tratar los Temas Transversales establecer prioridades entre los mismos en función de las necesidades del contexto y a continuación señalar unos objetivos a alcanzar a corto y medio plazo que den respuesta educativa a esas necesidades detectadas. También se plantea la necesidad de seleccionar a continuación una metodología de trabajo y unos criterios evaluadores que permitan averiguar al final del período previsto si ha habido modificación en las actitudes y conductas del alumnado.

«La metodología de los Temas Transversales debe incluir en su diseño los elementos necesarios para mostrar al alumnado su vulnerabilidad psíquica ante la transmisión de mensajes que transitan por vía subliminar, ayudándole a desvelar lo que por recóndito permanece inquebrantable, y poder de este modo objetivarlo y someterlo a la crítica racional.» (Moreno Marimón, 1993, p. 135.)

Moreno Marimón señala que los aprendizajes en la educación infantil y la enseñanza obligatoria no deben tratar de conseguir la especialización en materias disciplinares, sino que en estas etapas educativas las áreas deberían ser medios o instrumentos para conseguir, en realidad, las finalidades que se persiguen con los llamados Temas Transversales. Esta autora cree que aquí estaría la auténtica reforma educativa:

Esta autora (1993) ha analizado contenidos y materiales didácticos de diversas áreas curriculares para comprobar que en ellas hay un claro predominio de conocimientos surgidos desde los ámbitos de lo público, en detrimento de los elaborados desde la esfera de la vida privada o cotidiana, sin que se den explicaciones que justifiquen la opción tomada.

En conclusión, Moreno Marimón (1994), destaca en los Temas Transversales el hecho de que sean elementos que sitúan la reflexión pedagógica en la esfera de la vida privada o cotidiana, frente al ámbito de lo público considerado a través de los siglos como el propio del desarrollo científico.

4. Síntesis del estudio

Como hemos podido observar, los tres autores que hemos analizado representan tres diferentes interpretaciones sobre la temática transversal. Estos interpretaciones basan su diferencia en que responden a distintas fundamentaciones o modelos conceptuales.

Para González Lucini, que parte de un modelo humanista, los Temas Transversales representan un proyecto ético de connotaciones religiosas y comprometido con valores espirituales; Yus Ramos, desde un modelo de interpretación ideológico, se centra en el análisis de aspectos sociopolíticos considerando la transversalidad como la representación educativa de valores sociales de carácter moral; y por último, Moreno Marimón, desde un modelo de interpretación histórico, define los Temas Transversales como finalidades educativas fundamentadas en las necesidades que desde la esfera privada trascienden a la esfera de lo público rompiendo con la tradición de las disciplinas clásicas que dieron origen a nuestra cultura y que han ejercido su influencia hasta ahora.

Después de analizar los tres diferentes enfoques de la transversalidad que hemos presentado, cabe concluir que, si bien el marco ideológico de las leyes y documentos en los que se enmarca el currículo (LODE, LOGSE, DCB,...) presenta coincidencias con los tres planteamientos, el marco psicopedagógico desde el que se ha diseñado, y la conceptualización moral que éste implica, no parecen haber sido tenidos en cuenta por ninguno de los tres autores analizados.

Pensamos que, además de las interpretaciones que algunos autores han dado de los Temas Transversales, sería necesario que el profesorado conociera en profundidad el desarrollo que sobre moral y valores ofrecen destacados investigadores (Piaget, Kohlberg, Peters, Turiel, Gilligan...) desde la teoría cognitivo-constructivista en la que se fundamenta la reforma educativa actual, sólo así aseguraríamos que el proceso educativo en el que está incluida la propuesta transversal fuera coherente con los postulados del currículo.

Bibliografía

- A.A.V.V. (1994). «La respuesta curricular» en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 277, julio-agosto 1994, pp.14-19, Madrid: Fontalba.
- Dewey, J. (1978). *Democracia y educación*, Buenos Aires: Losada, 8.ª ed.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*, Madrid: Eudema
- Flores D'Arcais, P. (1994). *El desafío oscurantista*, Barcelona: Anagrama.
- González Lucini, F. (1992). *Educación en valores y diseño curricular*, Madrid: Alhambra-Longman.
- González Lucini, F. (1993a). *Temas transversales y educación en valores*, Madrid: Alauda/Anaya.
- González Lucini, F. (1993b). «Educación en valores, transversalidad y reforma educativa», en *SIGNOS*, n.º 10, octubre-diciembre, 1993, pp. 62-67. Gijón: CEP
- González Lucini, F. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*, Madrid: Alauda/Anaya.
- Moreno Marimón, M. (1993). «Los Temas Transversales: una enseñanza mirando hacia delante», en Busquets et al, *Los temas transversales. Claves de la educación integral*, Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Moreno Marimón, M. (1994). Una mirada constructivista, en *Cuadernos de pedagogía*, n.º 227, julio-agosto 1994, pp. 32-35. Barcelona: Fontalba
- Yus Ramos, R. (1994 a). «Dos mundos contradictorios» en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 227, julio-agosto 1994, Barcelona: Fontalba.
- Yus Ramos, R. (Coord.) (1994b). «Educar desde la Transversalidad», en *Aula de Innovación Educativa*, n.º 32, noviembre, 1994. Barcelona: Graó
- Yus Ramos, R. (1994 c). «Las actitudes en el alumnado moralmente autónomo» en *Aula de Innovación Educativa*, n.º 26, mayo, 1994. Barcelona: Graó
- M.E.C. (1990). *L.O.G.S.E.*, Madrid: Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica.
- M.E.C. (1992). Los Temas Transversales: E.Moral y Cívica, en *Caja de Formación de Educación Secundaria. II*, Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- M.E.C. (1993). *Temas Transversales y Desarrollo Curricular*, Madrid: Secretaría de Estado de Educación.