



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 8, No. 1, 2005

La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales

Teaching Values: Avatars of the Official Curriculum, the Hidden Curriculum and Teaching across the Curriculum

Ángel Díaz Barriga

adbc@servidor.unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de México
Centro de Estudios sobre la Universidad

Edificio de la Unidad Bibliográfica
Centro Cultural Universitario
Coyoacán, 04510,
México, D.F., México

(Recibido: 10 de diciembre de 2004; aceptado para su publicación: 16 de marzo de 2005)

Resumen

La formación en valores es un tema que ha reclamado la atención de los especialistas en educación en los últimos años. Ante un deterioro generalizado de múltiples comportamientos que se observan a todos los niveles de la sociedad: agresiones entre grupos étnicos, manifestación de inconformidad social que va más allá de lo aceptable para una sana convivencia social, diversas formas de violencia real y simbólica en el trato entre personas, entre familiares y en el ámbito escolar, se ha cuestionado hasta dónde

corresponde a la escuela y a los proyectos curriculares impulsar con mayor fuerza la formación en valores. En este ensayo se examina cómo se ha abordado esta temática en el pensamiento histórico de la didáctica; al mismo tiempo se analiza cómo la formación en valores más que responder a un tema cognitivo, se encuentra vinculado a la dinámica de los afectos y no sólo requiere del conocimiento racional de los principios y normas, sino que se necesita fincar en las actitudes. En un tercer momento se analiza la forma en la que este tema se ha planteado en los desarrollos recientes del campo curricular.

Palabras clave: Formación en valores, desarrollo curricular, currículum oculto.

Abstract

Values education is a subject that has caught the attention of education specialists in recent years. Faced with the general deterioration of multiple behaviors observable at every level of society—conflicts between ethnic groups, manifestations of social hostility that go beyond a healthy social coexistence, various forms of real and symbolic violence in dealings between people, family members, and in the scholastic environment—it has been debated just how far schools and their curriculum should go to encourage teaching that reinforces the formation of values. This essay examines the ways that historic thought related to didactic methodology has approached this subject, at the same time analyzing how the formation of values goes beyond responding to the cognitive and is linked to the dynamics of the affective, requiring not only the rational knowledge of principles and norms, but also the grounding of this in attitudes. The third section analyzes the way in which this subject has been approached in recent developments in the curriculum field.

Key words: Values education, curriculum development, hidden curriculum.

Introducción

La formación en valores constituye uno de los temas que ha llamado la atención en las últimas décadas en el debate educativo. Esto es el resultado de la toma de conciencia por parte de la sociedad y de los mismos responsables de la política educativa de una *crisis de valores* en el seno de la sociedad. La transmisión tradicional de valores de la generación adulta a la joven, reconocida por Durkheim¹ y que la “escuela podía relativamente armonizar dentro de sus muros” (1976, p. 98), experimenta una ruptura, similar a la que han padecido las economías locales por los procesos de globalización. Esa ruptura es el resultado de la invasión de las tecnologías de la comunicación y de las nuevas tecnologías de la información, los programas de televisión, los nuevos centros de reunión en particular de los jóvenes –los antros²–, que pregonan un pragmatismo exacerbado, un estado de “placer” o “satisfacción” inmediato y una visión de lo útil. Estos espacios tienen mucho mayor capacidad para promover diversos patrones de comportamiento entre la juventud, que los que se derivan del ambiente tradicional escolar cerrado por un aula con un pizarrón enfrente, así como del conjunto de las tradiciones que conforman la cultura escolar.

Es importante reconocer que aun cuando el tema de los valores ha cobrado relevancia en la actualidad, no es un tema nuevo en el debate educativo, ya que las distintas visiones de la educación han tenido posiciones muy claras al respecto. Un acercamiento a tres autores, que han desempeñado un papel fundamental en la estructuración de la disciplina educativa: Comenio, Herbart y Dewey, permite afirmar que el proyecto educativo siempre estuvo enlazado a un tema de valores. Esto es, en todos los casos se negaron a que se considerase la educación como instrucción.

Los valores en la historia del pensamiento educativo y el reto actual para la educación

En la crisis del pensamiento cristiano del siglo XVI, con el surgimiento de la reforma radical (Yoder, 1976), Comenio, doctor en Teología y pastor protestante elabora una propuesta para la didáctica.³ Con ella se inaugura la era escolar que conocemos, centrada en la exposición ante un auditorio, el trabajo con el libro de texto⁴ y el uso del material didáctico; que además plantea un conjunto de recomendaciones explícitas sobre el tema de los valores. Algunos de ellos guardan relación con dichos clásicos como: “árbol que crece torcido jamás se endereza” y otros, específicamente en su capítulo sobre disciplina, Comenio se refieren a la recomendación al educador de sancionar todas aquellas faltas que se relacionan con la moral.⁵ Este tema fue objeto de discusión previamente por los jesuitas en 1594, en su *Ratio studiorum* (Labrador, Diez *et al.*, 1986), y por Juan Bautista de la Salle en varios de sus trabajos, en particular la *Guía de las escuelas cristinas*, editada en 1702 (1900).

Dos siglos después, ya en el marco de la filosofía moderna, Herbart (1983) replantea el tema desde una perspectiva de la formación integral. En 1806 formula dos preguntas fundamentales para discutir esta cuestión. La primera es “¿de qué le sirve a un estudiante aprender matemáticas, si al mismo tiempo pierde la posibilidad del placer estético?” (Herbart, p. 156). Este planteamiento indudablemente se encuentra en la perspectiva de la formación humanista, al tiempo que se vincula con un plano ético subyacente a toda estrategia educativa.

De esta manera, interroga sobre el derecho que asiste al educador para “elegir e imponer unos valores” a un niño que todavía no está en la edad de “optar racionalmente por ellos” (Herbart, 1983, p. 42). Así, Herbart expresa:

El arte de turbar el sosiego de un alma infantil, de apoderarse de ella por la confianza y el amor para oprimirla y excitarla (...) y agitarla antes de tiempo, sería la más odiosa de todas las malas artes, si no se propusiera alcanzar un fin que sirviese de disculpa a tales medios ante los mismos ojos de aquel cuyo reproche es de temer. —Tú me lo agradecerás algún día— dice el educador al niño que llora y, realmente, sólo esta esperanza puede disculpar las lágrimas que arranca (Herbart, 1983, p. 41).

Hoy sabemos que esas lágrimas no son sólo físicas. En este autor aparece, con claridad, la triada que acompañará el desarrollo de la educación: formación de conceptos (instrucción), desarrollo de la sensibilidad ante lo estético y la formación en valores. El tema de los valores adquirirá distintos énfasis en cada una de las épocas posteriores y en cada contexto nacional.

Un siglo después, en los albores de la sociedad industrial, dos autores: Durkheim, en Francia, y Dewey, en Estados Unidos, enfatizan los valores de una educación centrada en los procesos de ciudadanía, desarrollo industrial y progreso. Los procesos sociales con los que culminaba el siglo XIX se traducían, en el plano educativo, en diversos decretos que expedían los Estados nacionales en Europa, por medio de los cuales se empezaba a conformar el sistema educativo nacional –como un sistema de educación primaria, fundamentalmente– y se configuraba lo que sería la educación pública: obligatoria, gratuita y laica.⁶

De cara a estos sistemas educativos Durkheim y Dewey asignaron a la escuela el papel de formar al ciudadano para la democracia y para el progreso. En los conceptos de Dewey (1859/1952) la moralidad –como conducta responsable– va íntimamente asociada a la democracia. Pero ésta se construye desde abajo, esto es, desde la educación (Apel, 1979). Por ello, el funcionamiento de las escuelas debe concebirse como la introducción en el mundo de la experiencia infantil de la vivencia de la democracia; “la educación no puede considerarse instrumento democratizador sin afirmarse antes en la democracia” (p. 109).

Esta confianza en la democracia tiene como elemento asociado a la educación para la libertad y para el progreso. Así ciudadanía tiene sentido a través de estos tres aspectos intrínsecos a la educación: democracia, libertad y progreso (individual y social).

Por su parte Durkheim enfatiza el papel de la educación en la socialización. Uno de los primeros cursos que dio en París fue el de Educación Moral, en el cual establecía que así como en la fisiología existen límites, también las “sociedades requieren de un límite que regule y ordene la actividad del hombre” (Durkheim, 1976, p. 17), y la disciplina escolar debe crear en el alumno esta necesidad de autolimitación. Además, es ampliamente conocida su concepción de la educación como transmisión de valores de la generación adulta a la nueva, con la finalidad de que con el tiempo ésta los recree para volverlos a transmitir a la siguiente generación. El autor reconoce, como muchos otros, que la educación responde a cada época; así, expresa que en el medioevo no podían realizar un libre examen de las ideas, porque no se podía ir más allá de lo que la sociedad permitía: “No existe ningún hombre que pueda hacer que una sociedad tenga en un momento dado un sistema de educación diferente de aquel que su estructura supone” (Durkheim, 1979, p. 103).

Por otra parte, la crisis social tiene expresiones cada vez más radicales en el conjunto de la sociedad: los aviones que derribaron las torres gemelas y el nuevo esquema que impuso Estados Unidos al mundo bajo su concepto de “guerra

preventiva” (guerra de Irak), los actos terroristas en la terminal madrileña de Atocha, los ataques judíos a zonas palestinas y las masacres que estos últimos provocan al inmolarse; o bien, en México los macheteros de Atenco o los desnudos de los 400 pueblos. Todo ello es una cara de la magnitud de la crisis social que enfrenta la humanidad al inicio del nuevo milenio, así como una expresión de los grandes problemas que encara la sociedad para promover un conjunto de valores: respeto a la vida, respeto a la diferencia, respeto a la persona, entre otros.

De igual manera, el papel que los medios de comunicación está desarrollando para crear una nueva forma de expresión cotidiana, en donde lo lúdico se reemplaza por el morbo, las relaciones personales son expuestas como *reality show*, el placer como parte del goce se transforma en una especie de acto bacanal; la problemática de los fines se reemplaza por un pragmatismo inmediatista que cada vez demanda más: sentirse hoy feliz, contento, efusivo; el mañana no importa. En todos estos casos los estudiantes “viven” una promoción de valores y de antivalores que van en sentido contrario a los que se busca promover en la intención escolar (Rey, 1999). En este caso, *el medio es el masaje* y esta forma de comportarse va esculpiendo elementos básicos de la personalidad de los sujetos en formación.

La crisis de valores también atraviesa la escuela. La Comisión de los Derechos Humanos (2004) en México ha presentado recientemente un informe sobre las agresiones de los docentes hacia los estudiantes,⁷ que los medios de comunicación definieron como “la letra con sangre entra”.

No podemos desconocer que en el modelo de la didáctica clásica (la llamada escuela tradicional), el docente es concebido como un *modelo valoral* para el estudiante. El alumno se enfrenta a un serio problema ante algunos comportamientos de los docentes. Esto se observa en particular en América Latina, ante la proletarización de la profesión docente, ya que nos encontramos con profesores cuyo vocabulario y presencia física dejan mucho que desear. Al mismo tiempo, los docentes en todos los países de la región han tomado la calle para protestar por sus condiciones de vida. Si bien, en abstracto esta práctica puede tener elementos formativos –defensa de derechos profesionales que son pisoteados–, en ocasiones esas marchas rebasan todo control para convertirse en verdaderos actos vandálicos: el rompimiento de vidrios de edificios públicos, la toma de casetas de cobro en las carreteras, etcétera.

Cuando se rompen las normas de convivencia social se crea un conflicto profesional y ético que no es fácil de resolver. En primer lugar, porque el docente asume la identidad de un empleado y de un obrero, abandonado la identidad profesional que buscaba conquistar –esa fue la lucha para pasar de la perspectiva religiosa de la docencia a una profesional– y, en segundo término, pierde toda autoridad moral para exigir a sus alumnos que tengan un comportamiento adecuado a determinado código social.

En estricto sentido, siguiendo algunas tesis posmodernas, podemos afirmar que el niño y el joven de hoy se enfrentan al problema de los valores en modelos profundamente divididos. Viven una ruptura entre lo que se dice *en el texto escolar*, en la *recomendación de padres y maestros* y la vida social cotidiana. Realidad escolar, realidad social nacional e internacional y tecnologías de comunicación y de la información promueven una “esquizofrenia valoral” que explica parcialmente las crisis de las nuevas generaciones. Una esquizofrenia que en el lenguaje educativo debe (y se supone que puede) ser saldada, a través de la acción escolar. El reto es enorme, las posibilidades son más modestas.

Formación de valores, dinámica de los afectos

Dada la complejidad de elementos que constituyen la formación valorar, ésta tiene que ser objeto de otro tipo de aproximaciones, más allá de los planteamientos didácticos. Distintas perspectivas psicológicas permiten establecer que en la adquisición de los valores acontece una dinámica similar a la existente en el desarrollo de los afectos.

Cuando el psicoanálisis aborda el problema de los afectos (emociones) descubre que éstos operan en una dinámica que permite al sujeto *sentirlos* y *vivirlos*, pero el problema surge cuando pretende describirlos. En ese momento el lenguaje que se emplea cotidianamente (construido para describir procesos racionales) no alcanza a dar cuenta de dinámicas que tienen *otra escritura*. Acontece igual que cuando se busca traducir una expresión cultural, cuyo significado se puede reconocer con claridad en otro idioma. Este es el problema que enfrentan los traductores al buscar comunicar una idea que tiene estas características, por ejemplo, al afirmar en México “es un escuincle”. Los vocablos existentes en otros idiomas (*child, enfant*) dan una idea quizá cercana o aproximada, pero no logran transmitir la connotación original de la expresión utilizada. Lo mismo sucede con expresiones vinculadas con lo afectivo “estoy feliz” o “estoy triste”; manifiestan un estado emocional, pero no es fácil describirlo, puede haber felicidad con llanto y tristeza con risa.

La expresión que utiliza Devereux (1977) al referirse al inconsciente puede ayudar a comprender parte de este problema”

Todo sistema de pensamiento más lógico y científico tiene un significado subjetivo para el inconsciente de la persona que lo crea o adopta. Todo sistema de pensamiento nace en el inconsciente, a manera de defensa contra una angustia y la desorientación; se formula primero afectivamente, más que intelectualmente, y en el (ilógico) ‘lenguaje del inconsciente’ (proceso primario). Si entonces se advierte que la fantasía hace disminuir la angustia y la desorientación, se traspone del inconsciente al consciente y se traduce del lenguaje del proceso primario al del proceso secundario, que es más lógico y más orientado a la realidad (p. 44).

Es factible afirmar que en el caso de la formación de valores acontece esta doble situación. Los valores al formar parte de la persona se integran a su personalidad.

Por ello, una *falta* o *violación* a un valor puede provocar comportamientos de irritabilidad. Entonces están formulados en otro código, un “lenguaje primario” en el sentido psicoanalítico. Cuando se traducen al plano racional –quizá la ética sea una expresión muy clara de ello– se convierten en el lenguaje lógico, que no necesariamente se encuentran integrado al sujeto.

Por ello, no queda muy claro cómo llevar adelante, de manera consistente, algunas propuestas que emanan del constructivismo, para promover la formación de valores a través de las discusiones entre escolares, sobre problemas sociales específicos y los comportamientos que se pueden asumir frente a ellos. En el plano racional y en el ámbito escolar, los estudiantes pueden concluir sobre un *deber ser* frente a los derechos humanos y frente al medio ambiente, y al salir al patio de recreo o al salir de la escuela, ser actores de comportamientos diferentes.

El alumno puede descubrir que la escuela exige de él un discurso, el cual puede estar lejano de aquello que verdaderamente integra su personalidad. Percibe con toda claridad en el mundo adulto lo que en psicología se denominan *dobles mensajes*: uno sobre cómo se debe actuar y otro sobre una actuación (de padres de familia, docentes y diversos actores sociales: comediantes, locutores, actores, políticos) que camina exactamente en sentido contrario a lo afirmado. Entonces el valor es un enunciado y no un elemento constitutivo de su personalidad.

Esta discusión finalmente regresa a la problemática del movimiento de escuela tradicional, en el que se reivindica el papel de los modelos. El estudiante necesita estar frente a éstos, ya que, aunque suene muy duro, es necesario aceptar que la formación de valores es silente y se da en la actuación, no en el adoctrinamiento.

El tratamiento de los valores en el debate curricular

Podríamos afirmar que en los desarrollos actuales del campo del currículum existen tres aproximaciones para analizar el problema de la formación en valores: La perspectiva del currículum oculto, la propuesta constructivista y la estrategia de la elaboración de temas transversales en el currículum.

a) Discusiones en relación con el currículum oculto

Su origen data de finales de los años sesenta, cuando Phillip Jackson publicó *La vida en las aulas* (1992). Este texto constituyó un significativo aporte al debate curricular, al mostrar que en la interacción escolar que acontece en el aula se promueven una serie de resultados no intencionados. Pero estos resultados no fueron previstos por la institución o el docente y tampoco había una conciencia de lo que se estaba formando en los alumnos. A tales aprendizajes, que guardan una estrecha relación con la esfera de lo valoral y actitudinal, se les llamó *currículum oculto*. Para Jackson este tipo de currículum es una forma de socialización y adaptación a la escuela y a la sociedad. La asistencia de los estudiantes durante periodos largos, apoyada en la autoridad del maestro, en los mecanismos de

evaluación estructura formas determinadas de comportamiento en los estudiantes, las cuales son paulatinamente internalizadas.

En varias ocasiones hemos insistido que el concepto de Jackson se vincula con acciones escolares sobre las cuales no se puede tener un control. Ello nos llevó a diferenciar el currículum oculto del *currículo en proceso* (Díaz Barriga, 1995). El primero, va más allá de las intenciones escolares explícitas, porque precisamente da cuenta de aquello sobre lo cual el docente y la institución escolar no tienen una intencionalidad consciente.

En estricto sentido el currículum oculto es un buen objeto de estudio, porque permite dar cuenta de esos procesos de socialización que se llevaron a cabo en la realización de la acción escolar. Da cuenta, precisamente, de aquellos que no son intencionados, aunque su efectividad no se puede negar.

En general el aprendizaje de valores (en su núcleo afectivo y actitudinal) guarda una relación estrecha con el currículum oculto. En este punto se requiere ser enfático, el currículum oculto tiene una estrecha relación con *lo que se actúa*, más que con la información de *qué se dice*. En muchas ocasiones la *actuación*, los *códigos* empleados en la comunicación, las *formas de decir* o *afirmar* una cosa no necesariamente convergen con lo que se dice en el plano explícito. Por ejemplo: se puede hablar de democracia, tolerancia, respeto a los demás, como valores explícitos en un plan, programa o una sesión de trabajo escolar y establecer que la democracia es un contenido de una unidad temática de trabajo; pero al mismo tiempo, en el conjunto del contexto escolar, aunque no necesariamente en la misma sesión donde se abordan tales contenidos, alguien puede actuar de manera intolerante, autoritaria o sencillamente dejar hacer (el *laissez-faire*). Esas actuaciones de diversos actores de la comunidad escolar, responden a concepciones nucleares que tiene un sujeto (o una institución escolar) y son percibidas por los estudiantes, pero su percepción se realiza en un plano distinto al consciente y que es mucho más eficaz.

El debate entre el currículum oculto y la perspectiva psicoanalítica de la formación en valores se pueden enriquecer en la tarea de explicar cómo acontece este proceso en el sujeto.

b) Las perspectivas de los constructivistas

Las actuales perspectivas de los planteamientos constructivistas referidos al currículum tienen su antecedente en un autor que no pertenece a esta escuela de pensamiento: Bloom (1977).⁸ A principios de los años cincuenta, con la finalidad de clarificar los resultados de aprendizaje que se esperaban de los estudiantes, este autor elaboró su primera taxonomía del aprendizaje, estableciendo un modelo de logros en el plano cognoscitivo, afectivo y psicomotor.

La idea de que se pudiera hacer una disección y clasificación de los aprendizajes resultó ampliamente seductora, y hacia 1964 Bloom la materializó en una

clasificación de los llamados *aprendizajes afectivos*. El problema para promoverlos y reconocerlos creció mucho. Tensó las relaciones pedagógicas al pensar que se puede establecer un currículo para contenidos cognoscitivos y psicomotores y otro para afectivos, dificultó los procesos de calificación (acreditación de un curso), pues se llegó a interpretar que el estudiante que mostrara algunos de estos comportamientos podría tener derecho a uno o dos puntos extras, o que nadie podía tener la calificación más alta mostrando sólo el dominio de la información que se promueve en un programa escolar. En el fondo este es el origen de varias prácticas docentes actuales, en las cuales los profesores consideran que se debe recompensar con calificación el *esfuerzo* que los estudiantes realizan a lo largo del curso escolar, a pesar de que no manifiesten los suficientes logros en el campo del conocimiento.

Posteriormente, en la década de los ochenta los constructivistas retomaron estos acercamientos para realizar nuevas formulaciones. Una de las más destacadas es la de Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1994), quienes clasifican los contenidos escolares en tres tipos: de información, procedimental y actitudinal –significativamente distinta del pensamiento de Bloom, quien más bien clasificaba comportamientos–.

Para Sarabia (1994) la formación en actitudes tiene tres componentes: Uno cognitivo, que se relaciona con conocimientos y creencias; uno afectivo, que se manifiesta en sentimientos y preferencias, y otro conductual, en el ámbito de las acciones manifiestas. El autor reconoce cuatro procesos de aprendizaje de actitudes en el aula: 1) el condicionado por un refuerzo social, 2) el condicionado por el castigo, 3) el apoyado en modelos y 4) la internalización de valores. Al mismo tiempo plantea cuatro técnicas para promover el aprendizaje general de los valores, tomadas de la dinámica de grupos o del entrenamiento para el mundo de la empresa: la representación de roles (*role playing*), la discusión grupal, las exposiciones en público y la toma de decisiones.

Finalmente los autores que abordan el problema del aprendizaje de los valores desde un enfoque constructivista no pueden eludir un tema: ¿el aprendizaje de los valores se evalúa y también se califica? Su planteamiento ha sido brillante cuando han desagregado el tema del aprendizaje de los valores en diversos aspectos, lo cual los ha llevado a enunciar con acierto que en el aprendizaje de los valores hay un componente cognoscitivo y otro componente actitudinal. Esto les ha hecho suponer que es factible no sólo evaluar el aprendizaje de valores, sino asignar una calificación o un número a ello. En lo particular discrepamos de esta situación. El estudiante puede referir los contenidos de una norma, los principios que subyacen en la misma, y al mismo tiempo violar su cumplimiento, considerando que se trata de una violación pequeña. El aprendizaje de los valores da cuenta de esto último y no necesariamente de la primera cuestión. Este es el gran error que ha cometido la educación secundaria en México al impulsar los contenidos de las materias de civismo y ética.

Los autores de la corriente cognoscitiva efectivamente reconocen la complejidad que subyace en el proceso de formación de valores, pero desde el punto de vista de otros modelos de interpretación de la personalidad como los que se derivan de la teoría psicoanalítica o de la teoría sistémica; mientras que los constructivistas consideran que esta formación de valores pertenece a los contenidos de la educación y se apoya en estrategias didácticas específicas.

En algunos aspectos tienen razón: la finalidad de la escuela es formar a ciudadanía en la defensa de los derechos humanos, en el respeto al medio ambiente y en la responsabilidad social. No hay forma de lograr la convivencia social si la escuela no atiende a estos problemas. Pero en esta perspectiva es mucho más efectivo el pensamiento formulado en la historia de la pedagogía, que la respuesta formulada desde el constructivismo.

Difícilmente se puede formar una actitud en un ambiente escolar inmerso en la contradicción, es decir, cuando el conjunto de docentes y la institución escolar realizan conductas contrarias a esos valores de ciudadanía, tolerancia, respeto al otro, etcétera.

El problema de asignar un valor para calificar el conocimiento de la parte cognoscitiva de los valores puede llevar a establecer asignaturas que no necesariamente forman a los alumnos en aquellos valores para los que fueron creadas. Tal es el caso de la asignatura Educación Cívica en enseñanza media (secundaria). Los contenidos que se trabajan en la misma (artículos de la Constitución de la República, derechos de los trabajadores, deberes de los ciudadanos, etcétera), se convierten en contenidos académicos. Pero no necesariamente forman los valores que subyacen en esas declaraciones.

El mérito de la perspectiva constructivista es abrir nuevamente, en el campo de la teoría curricular actual, el debate de la formación en valores.

c) Los temas transversales ¿una alternativa en la selección curricular de valores?

La inclusión de temas transversales en el campo del currículo fue realizada por César Coll (1991), en el contexto de la reforma educativa española. Como su nombre lo indica, son temas que atraviesan el currículo tanto de forma horizontal como vertical (Álvarez, Balaguer y Carol, 2000). Son temas que pueden constituirse como ejes vertebradores del trabajo académico en un mismo ciclo escolar (trimestre, semestre o curso anual), por la posibilidad de ser trabajados en diversas asignaturas en un mismo lapso de tiempo escolar, de ahí su horizontalidad. O bien, pueden constituirse en elementos que atraviesen varios ciclos de organización curricular, lo que significa que se pueden trabajar en el primer semestre o trimestre y luego en los posteriores; de ahí también su verticalidad (Martínez, 1995).

En estricto sentido, la perspectiva no es nueva en el campo curricular. Los llamados centros de interés de la escuela activa o el modelo pedagógico denominado *globalización de la enseñanza* en la década de los años sesenta constituyen un importante antecedente en el ámbito de la didáctica. Mientras que en el desarrollo del campo del currículo fue Tyler (1949/1971) quien estableció lo que en su momento definió como *relaciones verticales y horizontales del contenido*.

En esa época, la globalización en México se empleó en un modelo muy rígido, que en vez de potenciar sus posibilidades en el trabajo escolar, tensaba las relaciones entre las diversas asignaturas de un plan de estudios, promoviendo más bien el cansancio y el hastío. Se recordará que a mediados de los años sesenta se declaró un “año de Juárez”⁹ y bajo la perspectiva de la globalización de la enseñanza, se estableció que Benito Juárez se constituiría como el tema globalizador del curso anual. Así, en aritmética, gramática, ciencia natural, historia, se hacía referencia a este prócer nacional. El tema evidentemente llegó a cansar a docentes y estudiantes y, sobre todo, generó un cierto malestar al cabo de un tiempo.

Los temas transversales no sólo actualizan el debate anterior, sino que le incluyen nuevas perspectivas. Precisamente en los planteamientos anteriores los temas que atraviesan el currículo quedaban circunscritos a contenidos de orden cognoscitivo y este orden era establecido por un momento específico de la situación de los estudiantes (llevar una pecera al salón de clases) o un momento de la dinámica social (la guerra de Irak) y su duración estaba definida precisamente por la cambiante situación del entorno social y escolar, así como la misma dinámica de los estudiantes. Es aquí donde surge su elemento potencial en el campo de los valores.

Una respuesta a la deficiencia de las estrategias habituales para abordar la enseñanza de los valores, la constituye el tema de los *contenidos transversales del currículo*, concebidos como:

Contenidos culturales relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, que configuran de manera especial el modelo de ciudadano que demanda cada sociedad, a través de una educación en valores que permita a los alumnos sensibilizarse y posicionarse ante los problemas, enjuiciarlos críticamente y actuar con un compromiso libremente asumido (Martínez, 1995, p.12).

Los temas transversales ofrecen dos soluciones a un debate por demás importante. En primer, lugar como su nombre lo indica, son temas en plural y en segundo, la transversalidad que tienen en el currículo puede ser definida desde el proyecto nacional; pero requiere ser realmente establecida en el proyecto escolar, esto es, en la discusión de los consejos técnicos de las escuelas. Así, el ámbito de los temas transversales puede ser aquél que difícilmente se incluye en un contenido de una asignatura, porque no se limita a la misma y tiene una repercusión en otros ámbitos. Este es el caso de temas que el contexto social reclama que sean trabajados en la escuela, tales como: educación en los

derechos humanos, educación en la democracia, educación ambiental, y educación y género.

Por ejemplo, en el caso español los contenidos transversales son los siguientes: educación moral y cívica, educación ambiental, educación para la salud y sexual, educación para la igualdad de oportunidades para ambos sexos, educación para la paz, educación del consumidor, educación vial. Estos temas son transversales porque atraviesan todo el currículum, y reclaman ser trabajados –en las asignaturas y temas que los permitan– desde una perspectiva cognitiva y actitudinal. No se trata de crear un mero adoctrinamiento de los estudiantes, sino de establecer en el currículum los engarces naturales que permitan el tratamiento de los mismos y, a la vez, identificar las formas de enseñanza que permitan explotar la articulación de ambos aspectos (el contenido de la asignatura y el tema transversal).

El interjuego entre los elementos cognoscitivos y actitudinales, le da un sentido singular a su tratamiento. No basta con mostrar, reconocer, entender o retener un contenido en su nivel cognoscitivo, aunque ciertamente se requiere. Es necesario entender cuándo se da una violación individual o social a un derecho humano, comprender que una democracia significa el gobierno de todos, etcétera. Sin embargo, estas afirmaciones de carácter cognitivo pueden ser descalificadas ante determinados hechos o actuaciones en la institución escolar o en la dinámica del aula. Bien decía Dewey (1859-1952), que si la escuela quería educar en la democracia debía ser entonces un *laboratorio de democracia*, y no se refería a la práctica de instalar urnas el día de una elección nacional o local, sino una práctica cotidiana de relaciones entre autoridades educativas y docentes, entre docentes y estudiantes.

En este sentido, los temas transversales exigen un análisis detenido y cuidadoso para no hacerlos rígidos, como sucedió con la propuesta de la globalización, y no contradecir su potencialidad con prácticas escolares o didácticas que van en sentido contrario a lo que se busca enseñar. Los temas transversales pueden ser un importante aliado en la enseñanza de valores en el ámbito escolar.

A manera de cierre

Es necesario señalar que el problema de la formación de valores es mucho más complejo que lo que se suele reconocer. Para su estudio es preciso admitir que el tema trasciende el escenario escolar. El mundo de los valores es total y por eso se vuelve crítico. Lejos estamos de aquellas pedagogías como la que buscaba el internado jesuita del siglo XVI, cuya meta era crear un ambiente educativo ideal, totalmente desprendido de todo lo mundano. Hoy la educación se encuentra –en el ámbito de los valores– totalmente influenciada por un entorno social que no necesariamente le favorece.

Por ello, la formación de valores se enfrenta a una realidad social profundamente escindida, donde la libertad de expresión permite todo tipo de manifestaciones, creando una situación muy esquizoide en relación con ellos.

Un planteamiento estratégico ante esta situación implica distinguir que la formación en valores es un problema que emana de la política educativa, sus objetivos, metas e intereses; así como del proyecto escolar, en particular de la participación que tengan los docentes para su establecimiento y, finalmente, se materializa en el trabajo del aula. En este sentido, los docentes constituyen, como ha sido a lo largo de la historia de la educación, un *modelo* a seguir.

El currículum oculto permite reconocer que en la práctica escolar se generan un conjunto de aprendizajes –varios de ellos de corte valoral–, de los cuáles no hay necesariamente conciencia. Sin embargo, el planteamiento de los temas transversales puede ofrecer una mejor posibilidad para la promoción y el desarrollo de valores en el ámbito escolar.

Este planteamiento necesitará encontrar eco en las estrategias didácticas, en la forma cómo se aborden los contenidos de corte cognitivo y en la coherencia que exista entre valores, textos e incluso imágenes con las que se acompaña el libro escolar. Se debe promover una reflexión sobre cómo tales valores se expresan en el medio social, en el ámbito escolar y en las relaciones cotidianas del salón de clases.

A la par que en el campo de la educación se perciben mejores alternativas para visualizar el tema de los valores, la realidad social hace más complicado su trabajo en el escenario educativo. Este es el reto de la política educativa e institucional. Es el reto de la sociedad y la escuela, de las autoridades educativas, los docentes y los estudiantes. La complejidad del mismo reclama una atención delicada.

Referencias

Álvarez, M. N., Balaguer, N. y Carol, R. (2000). *Valores y temas transversales en el currículum*. Madrid, Grao.

Apel, H. (1979). *Teoría de la escuela en una sociedad industrial democrática*. Salamanca: Atenas.

Bloom, B. (1977). *Taxonomía de objetivos para la educación*. Buenos Aires: Ateneo.

CEPAL-UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO.

Coll, C. (1991). *Psicología y currículum* (Col. Papeles de Pedagogía). Barcelona: Paidós.

Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B. y Valls, E. (1994). *Los contenidos en la reforma*. Barcelona: Santillana-Aula XXI.

Comenio, J. A. (1982). *Didáctica magna* (2ª ed., Col. Sepan Cuántos). México: Porrúa. (Trabajo original publicado en 1657).

Comunicado de prensa DGCS/134/04 (2004, 7 de septiembre). México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Consultado el 8 de septiembre de 2004 en: <http://www.cndh.org.mx/comsoc/compre/2004/134.htm#>

Devereux, G. (1977). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI.

Dewey, (952) *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Lozada. (Trabajo original publicado en 1859).

Díaz Barriga, A (Coord.). (1995). *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa

Durkheim, E. (1976). *La educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.

Durkheim, E. (1979). *Educación y sociología*. Bogotá: Linotipo.

Herbart, F. (1983). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: Humanitas.

Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Labrador, C, Diez, A. et al. (1986) *La Ratio Studiorum de los Jesuitas*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

La Salle, J. B. (1900). *Guía de las escuelas cristianas*. París: Procuraduría General.

Martínez, M. J. (1995). *Los temas transversales*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Rey, B. (1999). *De las competencias transversales a una pedagogía de la intención*. Traducción Escuela de Filosofía de Arcis. Consultado el 8 de octubre de 2004 en: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/rey/competencias/>

Tyler, R. (1971). *Principios básicos de la elaboración del currículum*. Buenos Aires. Troquel (Trabajo original publicado en 1949).

Yoder, J. H. (1976). *Textos escogidos de la Reforma Radical* (Trad. N. M. de Machain y E. Suárez). Buenos Aires: La Aurora.

¹ Durkheim establecía que la educación tenía como tarea transmitir los valores de la generación adulta a la generación joven con la finalidad de que la esta última se apropiara de los mismos, para posteriormente modificarlos (Durkheim, 1976).

² En México el término “antro” se usa para referirse al lugar, tipo discoteca, donde los jóvenes acuden para divertirse y suelen estar ahí hasta el amanecer del día siguiente. En general funciona por las noches, hay música estridente, bebidas alcohólicas e incluso consumo ilegal de drogas.

³ La perspectiva que triunfó en el debate abierto durante la génesis de la disciplina educativa, en el conflicto reforma-contrarreforma afirmaba:

Que en todas las ciudades, plazas y aldeas se creen escuelas para educar a toda la juventud de uno y otro sexo; de tal manera que aun aquellos que estuviesen dedicados a la agricultura o a los oficios, acudiendo diariamente a la escuela durante dos horas, se instruyesen en las letras, costumbres y religión (Comenio, 1657/1982, p 37).

⁴ La UNESCO (CEPAL-UNESCO, 1992) considera que la aparición de la imprenta constituyó una condición que permitió realizar la primera gran revolución educativa. Comenio le da orden a esta revolución con su modelo de clase simultánea.

⁵ Aunque no es objeto de este trabajo es importante tener en cuenta que Comenio (1657/1982) establece con toda claridad que no se sancione al alumno por dificultad o falta en el aprendizaje, ya que lo único que se ocasionará es que el estudiante odie la escuela y la abandone. Su posición es contraria cuando se refiere al tema de la moralidad.

⁶ Entre otras cosas este proceso social (la industrialización y la democratización, junto con la conformación del sistema educativo) fue la condición que reclamó una teoría que permitiera orientar la formulación de los planes de estudio: la teoría curricular (Díaz Barriga, 1996).

⁷ Así lo publicó la misma comisión:

La Comisión Nacional de los Derechos humanos emitió las recomendaciones 53, 54 y 55/2004 al Secretario de Educación Pública, Reyes Tamez Guerra, por los casos de varios menores de edad que han recibido malos tratos de sus profesores [...] fueron víctimas de maltrato por parte de sus respectivas profesoras, quienes amenazaban con castigarlos por no poner atención en clases y les aplicaban jalones de oídos y brazos, así como nalgadas y golpes en la cabeza (*Comunicado de prensa DGCS/134/04*, 2004).

⁸ En su momento, Bloom (1977) consideró que la taxonomía de comportamientos afectivos en orden ascendente sería: atender, responder, valorizar, organizar y caracterizar un valor.

⁹ Benito Juárez fue un mexicano liberal que luchó contra el imperio impuesto por los conservadores mexicanos apoyados en fuerzas extranjeras en el siglo XIX. Él ayudó a que el Estado mexicano adquiriera el perfil liberal que lo caracterizó por más de un siglo. De ahí la importancia que la historia le concede a este personaje en la conformación de la Nación.