

**La temática transversal:  
posibilidades y limitaciones  
para su incorporación curricular**

Pedro Ahumada A.\*

---

\* Profesor Titular del Instituto de Educación de la Universidad Católica de Valparaíso.

*Existen dos discursos en relación con la transversalidad en el curriculum y, en general, con el tema de la reforma educativa: uno proviene de los legisladores, autoridades y técnicos y el otro, de los profesores como encargados de poner en práctica la reforma. En ese contexto, se desarrollan los temas de la transversalidad en los contenidos, la transversalidad y la globalización como fenómeno cultural, y las limitaciones de la transversalidad en el curriculum mismo.*

---

*There are two different speeches in connection with transversal objectives in the curriculum and, in general, with the topic of the educational reform: one comes from the legislators, authorities and technicians and the other one from teachers in charge of putting the reform into practice.*

*In that context, the author develops the topics of transversal objectives in the content matters in the curriculum, the globalization as a cultural phenomenon, and the limitations of transversal objectives in the curriculum itself.*

## Introducción

En este momento de reestructuración nacional del sistema escolar y de fortalecimiento de la formación inicial de los docentes formadores de profesores, se hace conveniente resituar el rol del currículum escolar en una nueva concepción de la acción educativa de la Escuela, en que se incluya, como eje fundamental, la formación en valores y actitudes. Sin embargo, es necesario, para potenciar el planteamiento oficial que realizan los encargados de implementar la Reforma Educacional, realizar un análisis crítico de las condiciones no sólo en que se mueve el sistema educacional sino la sociedad en general. Concordamos con Bolívar (1997, 29) quien señala:

*“Pero, si bien parece una necesidad que hoy la escuela comprensiva pública asuma la socialización de la infancia y la adolescencia, hay también, sin duda, graves problemas para ejercerla de forma compartida”.*

El nuevo lenguaje que incorpora la Reforma Educativa incluye el concepto de “objetivos fundamentales transversales”, como:

*“aquellos que miran a la formación del estudiante y que por su propia naturaleza trascienden a un sector específico del currículum escolar, y hacen referencia a las finalidades generales de la enseñanza y son asumidos por el establecimiento en la definición de su proyecto educativo y en sus planes y programas” (Decreto 40).*

Si bien es cierto que se trata de una definición operativa, está muy cerca del concepto genérico que define a los temas transversales 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 nuestros alumnos sensibili-*

*zarse y posicionarse ante los problemas, enjuiciarlos crítica-mente y actuar con un compromiso libremente asumido” (Coll, 1995, 13).*

A su vez la Comisión Nacional de Modernización de la Educación, al referirse a los Programas Oficiales, expresa que:

*“deben ofrecer a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándola de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad, en la conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano, en el sentido de la trascendencia personal, el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza, en el amor a la verdad, a la justicia, a la belleza, en el mundo de convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de la nación y de la patria, de su identidad y de sus tradiciones.” (Documento oficial sobre Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Chilena (1991, 3).*

Sin lugar a dudas, en esta hermosa idealización del espíritu que debe impregnar nuestra educación chilena, aparecen claramente destacados los grandes valores que recogen las distintas temáticas transversales, reconocidas por los estudiosos del tema, como ser la educación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la igualdad del género, el cuidado del medio, la educación moral y cívica, etc.

Sin embargo, habría que reconocer que esta temática no es nueva, sino que está referida a una problemática presente desde siempre y directamente relacionada con la educación en valores, y que era abordada por los establecimientos educacionales de diversas formas, como por ejemplo, para algunos consistía en la celebración de un día simbólico, el Día de la Madre, el Día del Niño o el Día del Arbol; para otros, consistía en programar una semana destinada a analizar los Derechos del Niño, la problemática de la Contaminación, etc. También algunos colegios establecieron el funcionamiento de grupos estudian-

tiles voluntarios coordinados por un profesor, denominados “Academias”, en los que se estudiaban problemas del Medio Ambiente, o los siempre candentes temas de la Educación Sexual, o se profundizaba en la vida de los grandes literatos e historiadores. Lo que habría que reconocer como diferente, es que nunca hasta hoy se había producido una demanda social, tan abierta y directa a la Escuela para que se realice:

*“una profunda renovación de los sistemas de enseñanza-aprendizaje que, desde la reflexión crítica, sean capaz de transformar las visiones tradicionales que se ofrecen del mundo y de sus interacciones, con una decidida voluntad de comprensión-acción”* (Yus, 1996, 16).

Nos parece que, antes de abordar las posibilidades y limitaciones de la transversalidad, es el momento propicio para recordar el pensamiento del pedagogo español, Santos Guerra, quien, al referirse a la Reforma Educacional de su país, que muestra bastante similitudes con la nuestra, señala:

*“El diseño e implantación de una Reforma lleva consigo la división dicotómica de papeles. Por una parte, están los investigadores, los teóricos y los legisladores y por otro, los prácticos. Unos piensan y deciden que se ponga en marcha la Reforma y otros la llevan a cabo. Este abismo encierra graves riesgos, ya que establece una división entre pensamiento y acción, entre teoría y práctica, entre decisión y ejecución y entre indagación y aplicación”* (Santos Guerra, 1993, 969).

Lo expresado anteriormente lleva a suponer la existencia de dos discursos, en relación no sólo con la temática transversal, sino con todos los aspectos que una Reforma intenta introducir. Por una parte, existiría un discurso vertical descendente, que corresponderá al de los legisladores, autoridades y técnicos, que suele aparecer muy sólido desde el punto de vista epistemológico y metodológico, y otro vertical ascendente, que proviene desde la base y que corresponde a los

encargados de poner en práctica las reformas, es decir, al profesorado. Este último discurso se transforma más bien en un clamor destinado a plantear problemas de programación didáctica, porque reconoce que, en las actuales condiciones sociales en que se mueve la mayoría de nuestros profesores y con las actuales estructuras administrativas y de gestión de los establecimientos educacionales en que ellos laboran, no resulta simple incorporar estas nuevas temáticas valóricas en planes y programas, que no dejan de estar recargados en contenidos disciplinarios y cuya aplicación en el aula debe ser pensada para grupos que pueden fácilmente bordear los cincuenta alumnos.

Ambos discursos, el descendente y el ascendente, podrían permanecer mucho tiempo sin tocarse, es decir, se lamenta la no existencia de “puentes” necesarios para que ambos discursos se unan en una sola acción mancomunada, que redunde finalmente en el trabajo en el aula y, por ende, alcance a nuestros estudiantes. Es decir, se trata de:

*“simultanear el debate teórico (sobre la transversalidad) con el avance en la práctica educativa”* (Sierra, 1994, 32, 23-28).

Por otra parte, los profesores no parecen mostrarse muy dispuestos a asumir una tarea que, para algunos, pareciera ser privativa de la Escuela y que, para otros, resulta imprescindible compartirla con los padres y el resto de la comunidad educativa. Es un hecho demostrable que la mayoría de los padres han ido lentamente alejándose de su irrenunciable función de inculcar valores, principios, normas y actitudes en sus hijos, aduciendo una diversidad de razones, tanto de índole laboral como socioeconómica, excusas que, a nuestro entender, no deberían ser aceptadas, toda vez que pareciera que se intenta descargar esta obligación en los profesores.

Nos parece bien que toda nueva propuesta reformista tienda a replantear el sentido de la acción educativa, intentando que ésta no se centre exclusivamente en una mera transmisión de conocimientos, sino que se debería alcanzar una educación en valores y que sean los temas transversales un buen medio para hacerlo. En otras palabras, hay que reconocer que se trata, entonces, de una propuesta que, para que tenga éxito, tendría que ser asumida colegiadamente, involucrando a

la comunidad escolar toda. De esta forma, será a través del Proyecto Educativo y del Plan Curricular como se van incorporando en secuencia y gradualidad los objetivos transversales, que, de acuerdo con su propia misión, la Escuela ha considerado importantes desarrollar. Esto necesariamente obliga a revisar el verdadero grado de compromiso de la comunidad escolar, especialmente lo que se refiere a la ingerencia en la labor educadora de los padres y de otros organismos comunitarios.

La transversalidad así entendida resulta una contribución de gran potencia para que nuestras Escuelas comiencen a realizar una nueva forma de innovación educativa, centrando la organización no sólo en la dimensión curricular, sino que incluso se apunte a modificar la propia estructura administrativa de cada unidad educativa. De aquí surge una de las primeras disonancias del discurso sobre transversalidad, ya que pareciera no existir compatibilidad entre la propuesta transversal y las formas programáticas y didácticas con que se plantea actualmente la enseñanza y el aprendizaje en la Escuela.

Habría que apoyar decididamente los actuales intentos que realizan, tanto las autoridades como los Directivos docentes, para que los profesores hagan suya una nueva forma de tratamiento curricular a partir de los temas transversales, que los conduzca a precisar mejor los fundamentos, propósitos de cada Programa de asignatura, y, sobre todo, a efectuar, en función de lo anterior, una permanente revisión de la programación en el aula de los contenidos, las actividades y los criterios de evaluación.

### **Hacia una diferenciación de los contenidos**

Uno de los tantos aspectos involucrados, en la temática de la transversalidad, es el nuevo sentido que debieran tener estos temas como contenidos de enseñanza y de aprendizaje.

La terminología empleada para referirse a los contenidos va dirigida a dar a éstos un nuevo rol en el complejo proceso de aproximación al conocimiento, rompiendo el esquema tradicional que predominaba en la educación escolar y que estaba principalmente dirigido a una acumulación de contenidos específicos, mediante los cuales los

estudiantes sólo llegaban a interiorizar aquellos conocimientos a los que la sociedad reconocía de mayor importancia como saber verdadero y en consonancia con un período o momento determinado de la historia.

Esta concepción transmisiva y receptiva de la enseñanza, en que los contenidos se configuraban en ejes vertebradores de cualquier propuesta curricular, es justamente la que hoy se intenta reemplazar por una concepción alternativa, en que sea la educación escolar la que intente asegurar condiciones óptimas para que cada alumno pueda desplegar todas sus potencialidades y capacidades cognitivas, afectivas y sociales en relación con cada uno de los aprendizajes que se intentan lograr. Esta nueva interpretación del aprendizaje, sin lugar a dudas, mayoritariamente asociada con teorías cognitivistas y constructivistas de la enseñanza y del aprendizaje, tiende a subrayar la importancia del descubrimiento y de la creatividad asociada al desarrollo de ciertas actividades, relativizando la importancia de los contenidos “per se”. Esta relatividad de los contenidos no aboga por su supresión, sino que le concede prioridad a ciertos tipos de contenidos. Es así que emerge una nueva forma de concebirlos como:

*“el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización”* (Reforma Educativa Española).

Esta nueva forma de concebir los contenidos conduce a una aceptación que sólo a través de un desarrollo personal, asociado a un contexto social y cultural determinado, los alumnos se aproximan al conocimiento y, por ende, la asimilación de saberes y formas culturales no debería ser pasiva, sino que debiera ser reconstruida y reelaborada por cada uno de los estudiantes.

Gran parte de estos saberes pueden lograrse a través de la familia o el medio en que cada alumno se desenvuelve; sin embargo, será siempre conveniente que la Escuela colabore fundamentalmente en su alcance, planificando una serie de acciones que permitan que algunos de estos contenidos, que no podrían ser asimilados sin una ayuda exter-

na, lleguen finalmente hasta nuestros estudiantes. De esta forma, la educación escolar se transformará en un proceso eminentemente selectivo de saberes culturales y éstos se manifestarán explícitamente en las propuestas curriculares que cada comunidad educativa considera conveniente poner en práctica.

Se entiende que sólo en la medida en que cada uno de nuestros alumnos construya significados y que a éstos les atribuya un determinado sentido, se podrá conseguir que los contenidos, independientes del tipo que sean, cumplan su rol formador y de crecimiento personal.

Estos planteamientos, directa o indirectamente, han sido expresados en la mayoría de la Reformas Educativas que hoy se están desarrollando en los países de nuestro continente, y es así como una nueva concepción y diferenciación de los contenidos escolares ha comenzado a tomar fuerza y actualidad. A los consabidos contenidos factuales, centrados en los hechos, conceptos, que mayoritariamente conducían a un aprendizaje reproductivo y memorístico, se suman contenidos procedimentales y estratégicos, que tiendan a desarrollar en nuestros estudiantes las habilidades necesarias para la búsqueda de soluciones a situaciones nuevas o a la organización e interpretación de distintos tipos de información. Sin embargo, lo que más ha llamado la atención en esta nueva conceptualización de los contenidos, es el hecho que se hayan incorporado a los valores, actitudes y normas, en un mismo nivel que los hechos, conceptos y procedimientos. Esta forma poco tradicional de entender lo valórico ha llevado a que se revisen las formas metodológicas con que se estaba actuando hasta hoy y reconocer que formaban desde hace mucho tiempo un campo de nadie, ya que se suponía que su logro se alcanzaba sin un esfuerzo planificado, tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

Es preciso señalar, en este momento, que esta diferenciación de los contenidos no puede suponerse taxonómicamente separados, sino que la mayoría de las veces un mismo conocimiento podría y debería ser abordado desde una perspectiva factual, procedimental, estratégica o actitudinal. Se trata, entonces, de una globalización de la enseñanza y el aprendizaje, desechando los enfoques conductistas y tecnológicos, que llevaron a un énfasis en el tratamiento de los contenidos en tér-

minos de lo cognoscitivo, lo psicomotriz y lo actitudinal, entendidos como formas conductuales que se abordaban y lograban separadamente.

En consecuencia, la búsqueda de actividades que apunten a englobar los diferentes tipos de contenidos será una de las nuevas misiones que tendrá que cumplir un profesor que intente trabajar esta nueva concepción, centrada en la transversalidad temática.

### **Temas transversales y su globalización**

Al referirse a temáticas transversales, asalta la duda si estamos hablando de:

*“recuperar el debate sobre qué contenido es el realmente relevante para un ciudadano en una sociedad democrática, justa y solidaria”* (Yus, 1997, 21).

Este mismo autor justifica que estos temas tienen:

*“un origen antropocéntrico ya, que interesa la preservación del hombre como especie, tal sería el caso de la salud, la convivencia y el sexo, o una orientación etnocéntrica, ya que también nacen de la preocupación en solucionar problemas que afectan a las sociedades como producto directo de su desarrollo; tal sería el caso del cuidado del ambiente, la formación del consumidor, los medios de transporte vial, etc.”* (Yus, 1997, 28).

Otro aspecto que estos temas nos llevan a reflexionar, es si en su tratamiento curricular debieran sólo incorporarse aspectos que involucren a un determinado tipo de sociedad, como la chilena, o si debieran ser abordados como una problemática internacional, tal sería el caso de la formación cívica, la educación para la paz, la defensa de los derechos humanos, etc.

En una búsqueda de una interrelación entre las diversas temáticas transversales, (Yus, 1996) presenta un modelo centrado en tres grandes núcleos de interés, a saber: salud, medio y sociedad. Este

esquema resulta apropiado para establecer relaciones entre los distintos temas y establecer diferentes caminos en función de los criterios propios de cada Escuela.

En todo caso, hay que suponer que, a partir de ellos, pueden existir algunos que compartan los tres o dos de los núcleos o que puedan surgir a partir de éstos, como por ejemplo, la desigualdad religiosa o racial, la educación frente a la violencia y delincuencia, la problemática frente al alcohol y las drogas, etc. Ya existen, en distintos países, programas, proyectos, documentales y textos que han intentado aglutinar los diferentes ternas transversales, como una forma de evitar su tratamiento monográfico. Este punto nos obliga a concordar con quien expresa:

*“no es sostenible la concepción de transversalidad como un listado de ternas inconexas, sino que la transversalidad es el espíritu, el clima y el dinamismo humanizador que ha de caracterizar la acción educativa escolar”* (González Lucini, citado por Yus, 1996, 22).

Debemos señalar que tomar los objetivos transversales como eje vertebrador de los aprendizajes constituye uno de los desafíos más importantes que deben asumir los profesores, tanto en el momento del proyecto o plan curricular, como en aquel en que éste se programa a nivel del aula. Será justamente en el instante en que se adecuen los objetivos y contenidos a las demandas de la realidad educativa que “rodea a la escuela”, enmarcada por un ambiente sociocultural predominante acorde con el medio en que está inserta y del cual provienen la mayoría de sus estudiantes. Si bien es cierto que la mayoría de las veces resulta fácil ponerse de acuerdo o estimar las necesidades prioritarias, se hace conveniente realizar un serio y profundo análisis, que lleve a determinar las carencias, deficiencias o conflictos que predominan en los alumnos o en la comunidad en que éstos están insertos. De esta manera, en comunidades en que predomina la violencia será necesario trabajar “una educación para la paz”, o en comunidades donde existen problemas serios de contaminación deberían analizarse propuestas de “mejoramiento ambiental”.

## **Limitaciones de la transversalidad en la incorporación curricular**

Uno de los problemas graves que encierra la amplia problemática de la transversalidad estriba en las formas en que se podrían incorporar dichos temas en el plan curricular.

Otano y Sierra, citados por Yus (1996, 37), hacen mención a dos situaciones que dicen relación con esta incongruencia curricular. La primera destaca que los documentos oficiales sólo suelen plantear referencias a la transversalidad en el nivel de objetivos fundamentales o generales, mientras que los contenidos (mínimos) responden a las disciplinas académicas. Esto significa que el problema se traspa a los establecimientos educativos para que sean ellos los que, en última instancia, logren incorporar las temáticas transversales. Esta corresponde a la segunda situación que señalan los autores anteriormente mencionados, en que gran parte de los docentes se preguntan qué significa la transversalidad y cómo puede ser viable en la práctica.

Existe una nueva disonancia, ya que, por un lado, se incorporan los objetivos transversales con un grado de generalidad tal que posteriormente no es posible operativizarlos como objetivos específicos o contenidos actitudinales, y, por otro, se evita dar sugerencias metodológicas para su tratamiento y, por supuesto, los criterios y procedimientos evaluativos son inexistentes.

## **La transversalidad como un problema de contenidos**

Debemos señalar que la principal limitación es que a los docentes, acostumbrados a trabajar con contenidos factuales, les resulta difícil integrar realmente, tanto a nivel del proyecto educativo como del plan curricular, este nuevo tipo de contenidos socio-educativos.

Esta limitación proviene del hecho que el currículum escolar ha tomado como eje estructural los contenidos disciplinares y resulta difícil incorporar estos nuevos contenidos transversales que, a decir de algunos, no tienen ubicación ni en el espacio (áreas disciplinarias), ni en el tiempo (niveles de cursos).

De aquí, que aquellos establecimientos que se han preocupado de esta problemática curricular hayan optado por un camino más directo y aparentemente más fácil y simple, que es darle un sentido complementario, es decir, a continuación de lo disciplinario y representado por actividades centradas en “el día de....” o en el mejor caso “en la semana de.....”, consistentes en exposiciones, salidas a terreno, visitas, conferencias, etc.

Estamos de acuerdo con autores como Sarabia, citado por Coll (1992, 138), que los denominados contenidos actitudinales están presentes en todos los otros tipos de contenidos, a saber, factuales, conceptuales, procedimentales y estratégicos. Por tal motivo, no debieran quedar reducidos a una asignatura nueva o a un taller específico. El Decreto 40 habla de que “debieran impregnar a todas las disciplinas”; por consiguiente, no se trataría de volver a la antigua concepción que determinaba que debiera existir una sola asignatura de “Etica” o de “Moral” o de “Educación en valores”, las que hipotéticamente resultaron siempre insuficientes para la formación moral y cívica de nuestros alumnos o de futuros profesionales. Tampoco se trataría de desarrollar actividades extraprogramáticas temporales y que se manifiestan como “campañas”, ajenas al trabajo en cada una de las asignaturas y áreas del currículum.

Este conflicto entre disciplina y transversales no está aún resuelto. Hemos sido testigos que, en nuestras Escuelas y establecimientos educacionales, se están dando soluciones parciales, como han sido hasta ahora la efemerización de fechas conmemorativas, o el hacer cargo a determinados profesores de alumnos inquietos por la “problemática social” para que ésta sea trabajada en forma de seminarios.

Estas formas de tratar la temática transversal y que han sido muy criticadas por los que inducen a su incorporación curricular, mantienen muy desorientados a los profesores, toda vez que, en la mayoría de las localidades, se carece de estudiosos o especialistas en cada una de las temáticas transversales. La bibliografía que sirve de base a los grandes temas transversales resulta escasa y lo existente pareciera estar poco difundido. Por otra parte, al tratar de trabajar con contenidos que apuntan a dimensiones distintas, como sería el intentar integrar

conocimientos, destrezas y actitudes, inducen al profesorado a una visión tripartita del proceso formador, manteniendo un tratamiento metodológico separador más que globalizador. No es posible olvidar en este punto, que los:

*“profesores nacionales se habían acostumbrado a trabajar con ordenaciones taxonómicas conductuales, que permitían secuenciar el alcance de determinados objetivos asociados a lo cognoscitivo, afectivo y psicomotor”* (Ahumada, 1995, 5).

### **Las posibilidades y la búsqueda de soluciones a las limitaciones**

En la búsqueda de respuesta a las problemáticas anteriormente señaladas y que permitan que el profesorado encuentre alguna salida en la incorporación de la transversalidad, se sugiere considerar algunas de las medidas que se han venido ensayando en algunos establecimientos educacionales y que, si bien es cierto, podrían estar respondiendo a contextos muy diversos, podrían tener un cierto grado de utilidad como referencia para reflexionar y adaptar a situaciones contextuales específicas.

Podríamos enumerar las siguientes consideraciones:

1. Procurar que los ejes que estructuran los proyectos o planes curriculares no continúen centrados exclusivamente en las disciplinas y que se realicen los esfuerzos técnicos necesarios para incorporar la problemática de la transversalidad en la programación de actividades de aula.
2. Tratar la temática transversal como “contenidos actitudinales”, es decir, que dispongan de un espacio y tiempo de desarrollo curricular en cada una de las Unidades de Aprendizaje de las asignaturas.
3. Establecer esquemas globalizadores de desarrollo curricular de los contenidos transversales, de tal forma que se integren varias disciplinas o asignaturas.

4. Revisar cada cierto tiempo las Unidades Didácticas o de Aprendizaje, de manera de ir incorporando con gradualidad temáticas de actualidad que afecten a uno o varios temas transversales.
5. Incentivar el trabajo de las temáticas transversales por ciclos, o por diferentes niveles, como una manera de romper los esquemas tradicionales de trabajo individual o de pares, o por Curso, incorporando en una misma actividad a estudiantes de cursos inferiores y superiores (más de acuerdo con lo que sucede en la realidad externa).
6. Incorporar en las actividades a miembros de la comunidad educativa próximos a la Escuela, como una forma de hacer comprender al estudiante que muchas de las problemáticas asociadas a la transversalidad no pueden ser resueltas a nivel del establecimiento, sino que se necesita recurrir a otras instancias.
7. Incentivar en el profesorado un análisis de las posibilidades de trabajo en equipo, muy contraria a las formas actuales de trabajo individual, de manera que los estudiantes puedan reconocer un cierto grado de coincidencia en los planteamientos que se efectúan en el interior de la Escuela frente a problemas de actualidad.
8. Ubicar personas importantes en la comunidad nacional, regional o local, que podrían tener una palabra autorizada en determinados temas transversales e invitarlos a que se planteen tanto frente al profesorado como al estudiantado.
9. Utilizar los medios informáticos para comunicarse con otras realidades, cercanas o lejanas, y ver la forma en que están abordando la transversalidad. Este llamado no sólo es válido para los profesores sino también está dirigido a los estudiantes.
10. Centrar la evaluación de lo actitudinal, no sólo en las actitudes manifiestas de los alumnos en la Escuela, sino que evaluar las posibilidades que les brinda el establecimiento para desarrollar valores, cumplir con las normas establecidas y desarrollar un cambio actitudinal frente a los diversos desafíos del medio.
11. Intentar obtener evidencias de lo actitudinal a través de procesos de autoevaluación de los propios comportamientos de los estudian-

tes, o de evaluación externa en otros ambientes, como sería a nivel público, familiar, etc.

12. Incorporar curricularmente, como temáticas transversales, aquellas que obedecen o responden a demandas propias del contexto social en que está inserta la escuela o a situaciones de carácter regional o nacional que afecten aspectos como salud, convivencia y medio ambiente.
13. Evaluar permanentemente los esfuerzos de interrelación curricular, como una forma de ir optimizando los recursos y medios empleados en la consecución directa de una “mejor calidad de vida” de los estudiantes, e indirectamente de su entorno y de su relación familiar y social.

Finalmente, quisiéramos enfatizar que este nuevo enfoque de innovación curricular es de una extremada potencia y es un excelente intento de dar un paso diferente en la selección de objetivos y contenidos de la educación formal; pero queremos advertir a nuestras autoridades educacionales que podría ser desperdiciado, si no se arbitran medidas concretas y adecuadas que faciliten su operacionalización a nivel de los establecimientos educacionales. No se trata de generar modelos que homogenicen nuestro sistema educativo, sino que se otorguen las ayudas y estímulos a los establecimientos para contar con personas de experiencia y que resulten idóneas para orientar a los docentes en este relevante cambio.

No debemos olvidar que, en un sistema educativo tan tradicional y conservador como el nuestro, es importante estimular el cambio de actitudes de nuestros esforzados profesores, para que reconozcan en la temática transversal más que un nuevo cometido que se suma a su ya recargada agenda profesional, una oportunidad para mejorar la educación moral y cívica de nuestros jóvenes.

**Bibliografía consultada**

- Ahumada, Pedro** (1989). *Tópicos de Evaluación en Educación*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ahumada, Pedro** (1996). Evaluación de actitudes: desde los intentos taxonómicos a los enfoques globalizados. (Ponencia presentada al Tercer Encuentro Nacional sobre Educación en Valores). s/r
- Bolívar, Antonio** (1992). Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma. Escuela Española. Madrid.
- Bolívar, Antonio** (1997). “Temas Transversales y Educación en Valores: posibilidades y problemas” en *Actas II Congreso Innovación Educativa*, Santiago de Compostela, pp. 29-47.
- Coll, César, et al.** (1992). *Los Contenidos en la Reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana S.A. Madrid.
- Magendo, Abraham, et al.** (1997). Los objetivos transversales de la Educación. Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- Santos Guerra, Miguel** (1994). *Evaluación de los cambios organizativos en la Reforma Española de 1990*. Universidad de Málaga.
- Yus, Rafael** (1996). *Temas transversales: Hacia una nueva Escuela*. Editorial GRAO. Barcelona.