

## *LOS CONTENIDOS TRANSVERSALES*

*Stella Maris Vázquez*  
*CIAFIC - CONICET*

Se analiza el concepto de "contenido transversal" en la actual reforma educativa, intentando mostrar que el mismo fragmenta la educación moral y reemplaza su fundamento metafísico-antropológico, poniendo en su lugar el concepto habermasiano de racionalidad comunicativa.

*Palabras clave:* Contenidos transversales - Reforma educativa - Educación moral.

En la actual reforma educativa, se llaman «contenidos transversales» a un núcleo de temas que explicitan ciertos principios y valores éticos que atraviesan e informan -en el sentido de «dar forma», es decir de especificar- el currículum de cada uno de los niveles del sistema. En ellos se hace concreta la filosofía de la educación que se asume. De allí la necesidad de explicitar ciertas líneas básicas antropológicas y metafísicas, a partir de las cuales pueda proponerse un modo de conceptualizar y articular dichos contenidos<sup>1</sup>.

De modo sintético, cabe señalar que la persona, en su operar, se manifiesta como un ser *uno*, que actualiza sus capacidades cognoscitivas y tendenciales a propósito de las realidades naturales y culturales con las que interactúa. Esto plantea al quehacer pedagógico la exigencia de seleccionar contenidos que no sólo apunten al desarrollo de cada dimensión, sino a su integración y para ello es necesario presentar los contenidos educativos en su contexto real, concreto, es decir de modo integrado.

En primera instancia, a esto se refieren los contenidos transversales.

---

1 - Cabe hacer notar que en la propuesta de los Contenidos Básicos comunes, los temas transversales se hallan incluidos dentro del área de la formación ética. Dicha ubicación puede considerarse como sustancialmente correcta, pero a la vez debe observarse que las temáticas abordadas, su modo y orden de presentación, fragmentan la unidad de lo ético y eluden su fundamento metafísico y antropológico.

Esta denominación ha sido tomada de la reforma española, la cual, a su vez, se inspira en la reforma francesa de 1985.

Entre los españoles, la justificación de estos contenidos parece darse a partir de la re-definición de las disciplinas escolares. Así, M. Moreno pone las raíces del curriculum por disciplinas en la tradición griega:

*"Las materias de las áreas curriculares tratan, como hemos visto, de unas temáticas nacidas de unos intereses intelectuales y sociales muy antiguos y toman sus raíces en la ciencia clásica. Pero esta ciencia no sólo es parcial en sus objetos de estudio sino que se convierte, desde los albores de la historia, en un importante instrumento de poder"* (Busquets y otros, 1993: 19).

Según la autora, la superación de esa visión compartimentada y "alejada de la vida cotidiana y la tecnología" exige la integración de saberes.

Esta breve referencia permite señalar que la introducción de los temas transversales en el currículum se justifica, según la autora y también según los planteos actuales más difundidos a partir de los cambios de la sociedad actual, fundamentalmente por el desarrollo tecnológico y la organización social y política democrática. Ahora bien, sin desconocer la necesidad de tomar en cuenta esos rasgos del presente, cabe señalar que la *integración de saberes* tiene un fundamento más profundo, en el modo de ser y de conocer humanos y en la estructura de lo real. Esta no es una cuestión meramente teórica sino que se refleja en las opciones prácticas y

contribuye de modo decisivo a definir el fin de la educación a partir de las temáticas transversales que se eligen y del papel y fundamentación que se les da. Dice al respecto la autora:

*"Si la cultura, y por consiguiente la enseñanza, es un producto de las ideas que predominan a lo largo de la historia, y si estas ideas avanzan, es natural que estos avances se reflejen también en la enseñanza. No podemos esperar que los campos de pensamiento que se iniciaron con la ciencia clásica -cuya vigencia actual está fuera de toda duda- proporcionen conocimientos sobre todo aquello que las mujeres y los hombres del presente necesitan saber, porque vivimos en una sociedad que está clamando por la paz, por la igualdad de derechos y oportunidades entre el hombre y la mujer, por una conservación y mejora del medio ambiente, por vivir de una manera más saludable, por un desarrollo de la afectividad y la sexualidad que permita mejorar las relaciones interpersonales; una sociedad que necesita forjar personalidades autónomas y críticas, capaces de respetar la opinión de los demás y, a la vez, de defender sus derechos. Estos son temas que no están contemplados dentro de la problemática de la ciencia clásica".* (Ob. cit.: 22).

Es decir que estos temas transversales son definidos a partir de las actuales preocupaciones sociales y a la vez son el eje vertebrador de todo el currículum. Sin embargo, hay en esta posición una verdad a medias: la educación debe formar para el presente, para enfrentar con idoneidad las exigencias del mundo en que a cada uno le toca vivir, pero eso no

significa reducir la mirada al presente y/o a lo que se da de hecho. Precisamente, para "forjar personalidades autónomas y críticas" es preciso, ante todo, dar los elementos para trascender el "ahora y aquí" en busca de los fundamentos reales de cada juicio de valor, de cada actitud vital. Por ej., no sólo vamos a tratar el tema de la paz porque hoy el mundo clama por ella, sino porque es una exigencia de la naturaleza humana y por tanto un componente fundamental del bien común. De allí se deriva la necesidad de definir el bien común, la paz en su relación con el orden social y el fundamento de éste en la justicia.

En la reforma española el eje transversal nuclear es la educación moral y cívica, que comprende como sub-temas: educación ambiental, para la salud y sexual, vial, para la paz, para la igualdad de oportunidades, del consumidor y educación multicultural.

Son, sin duda, temáticas importantes en sí y para el hombre de hoy, pero plantean algunos interrogantes:

¿En qué sentido se debe entender el "y" que coordina "moral" y "cívica"? ¿Se entiende que lo moral es un fundamento para la dimensión cívica? ¿O se entiende que la educación moral que corresponde a la escuela es sólo la que toca al modo de obrar como ciudadano?

La enunciación de sub-temas: ¿Debe entenderse como exhaustiva? ¿Hay algún orden jerárquico en ellos? ¿Dónde se incluyen los puntos de partida de la educación moral (conciencia moral, ley moral, libertad, virtudes, etc)?

¿Por qué se habla de formación ética y no moral?

Algunas respuestas a estos interrogantes pueden hallarse analizando los fundamentos de la reforma educativa francesa, antecedente inmediato de la española, inspiradora, a su vez, de la transformación educativa argentina, como más arriba se indicó.

L. Legrand, en un artículo en el que reseña el decurso histórico de la moral como disciplina escolar, señala: *"En 1923, se habla de Instrucción moral y cívica, lo que se retoma en 1945; en 1978, de Educación moral y cívica; en 1985 de Educación cívica. La moral ha desaparecido"*. (Legrand, 1991).

Cabe notar aquí la similitud con la reforma en nuestro país y con los diversos cambios habidos a propósito del uso de los términos "moral" y "ética". Según Legrand, el cambio es significativo; la moral designa un conjunto de reglas que definen *"un modo de vivir comúnmente admitido"* (Ibid.: 53), en tanto que la Ética se interroga filosóficamente sobre el bien y el mal, cuestiona los valores:

*"Si se habla hoy de Ética y no de moral, es quizá porque nada es hoy seguro respecto de los valores a vivir y a afirmar como reguladores de la vida cotidiana"*. (Ibidem).

Se podría agregar que la diferencia entre "educación moral" y "ética" está en que la primera tiene como cuestión central la moralidad *vivida*, el orden de la *vida virtuosa*, como encarnación de los valores morales; en tanto que la ética parece centrarse en la discusión de la validez del juicio ético. Por lo menos esto es así en

cuanto a la ética o moral como contenido curricular, y vale al respecto el ejemplo de los actuales contenidos básicos comunes de la educación en nuestro país.

Pero, volviendo al caso de Francia, Legrand señala que, si se comparan los programas de 1923-1945 y 1985, es sorprendente el cambio de acento: en la primera etapa, se trata de moral personal y la instrucción cívica se introduce al final de los estudios. En cambio, en 1985 se trata de *educación cívica*, porque lo esencial es de naturaleza social e institucional, desde los cursos preparatorios y el maestro *"no debe olvidar jamás que se trata de edificar la ciudadanía, utilizando los saberes"* (Ibid.: 55). Esa educación del ciudadano no incluye los temas de la formación de la conciencia ni de la voluntad, sino que es un "esclarecimiento de la libertad", que insiste en la convivencia democrática, la solidaridad, la tolerancia, como actitudes sociales. Se proponen, como objeto de estudio, las libertades, bajo el ángulo histórico y jurídico, el funcionamiento de las instituciones nacionales e internacionales, siempre a partir de los valores democráticos. En este punto Legrand señala la contradicción de haber excluido los temas de moral individual y a la vez pretender promover los valores democráticos que necesariamente implican juicios prácticos y elecciones.

Nótese que lo señalado por el autor, tiene pleno valor también para nuestra reforma educativa, como es evidente a partir de la simple lectura

de los contenidos básicos comunes de la formación ética y ciudadana.

Los libros de texto franceses de 1985 incluyen, junto a los temas de educación cívica, un "programa de temas transversales" que versan sobre aspectos de la vida actual: "educación para el consumidor, para el desarrollo, ambiental, para la salud, para la seguridad", temas que son tratados en los llamados "proyectos de acción educativa".

A partir de encuestas, el autor presenta datos estadísticos que indican la dificultad de los docentes para poner en práctica dichos temas transversales en gran parte por una falta de espacio específico; de donde concluye la necesidad de darles este espacio y a la vez el que esos temas *"comporten no sólo conocimientos científicos específicos, sino también las correspondientes opciones éticas, con las justificaciones filosóficas o religiosas que las fundamenten. Es decir: que la filosofía tenga un lugar desde la escuela elemental"* (Ibid.: 63).

La "justificación filosófica" que reclama, con razón, Legrand, sólo es posible en un horizonte teórico más amplio, que considere la *posibilidad* de esa justificación; pero sucede que el horizonte sobre el cual se recortan los temas transversales parece ser el de la racionalidad práctico-comunicativa habermasiana dentro de la cual el criterio objetivo de verdad ha sido suplantado por las reglas del discurso social, cuya última finalidad es una mutua comprensión, pero no basada en la *naturaleza* de las realidades sobre las que versan la diferencias, sino



en condiciones éticas que permitan acuerdos pragmáticos.

De aquí, a mi juicio, la fragmentación de la educación moral en los "temas transversales" en el contexto de un mundo, en el cual, según señala C.Nanni "(...) *han caído las grandes visiones (...) y en el que el encuentro entre culturas diversas parece marchar en el sentido de la anulación recíproca de los cuadros de referencia*, [en ese contexto aparecen] *los nuevos valores: el desarrollo, la ecología, los derechos humanos, la mundialidad, la internacionalidad, la cooperación, la solidaridad, la paz (...) como un cuadro común sobre el cual basar la convivencia democrática y la moral pública, en un contexto de pluralismo, complejidad y cambio sociocultural*" (Nanni, 1992: 80).

Estos valores tendrían la ventaja de permitir una convergencia práctica dentro de un pluralismo de justificaciones teóricas. Pero esto no es posible, sin entrar en contradicción, salvo que se cambien las reglas mismas de la razón, que es justamente lo que sucede en el discurso de la contemporaneidad<sup>2</sup>, en el cual, el núcleo de los planteos es el cuestionamiento de lo que la tradición filosófica ha entendido por *racionalidad* y del valor de *verdad* -con sus notas de objetividad y universalidad- del conocimiento.

La raíz de estos planteos es la crítica kantiana, a partir de la cual la razón teórica corta su relación con la

realidad objetiva, a cuyo núcleo inteligible ya no puede acceder; le queda como ámbito el fenómeno, lo que se aparece, enmarcado en los esquemas de espacio y tiempo. Parece escapar a esta limitación el ámbito de lo humano, que corresponde a la razón práctica, pero a ésta se asignan funciones que la acercan más a la voluntad que al intelecto, pues ella en realidad *pone*, postula lo que fundamenta la libertad<sup>3</sup>.

Un eco de este uso "constitutivo" de la razón aparece, como se señaló, en la teoría crítica habermasiana, cuya teoría de la acción comunicativa es en realidad una teoría de la interacción, en la cual el significado es algo que emerge intersubjetiva e interactivamente, es decir una teoría *pragmática* -en sentido lingüístico- del significado.

La consideración del "contexto normativo" permite universalizar el concepto de *racionalidad* como racionalidad comunicativa, pero cabe aclarar que la normatividad remite a la función crítica de la razón y *no* a la naturaleza de las realidades.

La acción comunicativa no se limita a los actos de habla sino que designa un tipo de interacción *coordinada* a través de actos de habla, con el objetivo de alcanzar la *comprensión* (racionalidad comunicativa); lo cual a su vez es congruente con su concepción del significado como *socialmente situado*. Es por esto que las

2 - Trato el tema de la racionalidad contemporánea en: Vázquez (1994, cap. IV).

3 - En la *Crítica de la Razón Práctica* la existencia irrefutable de la ley moral es el fundamento que permite la deducción trascendental de la libertad.

afirmaciones son estudiadas como *acciones* y éstas a su vez agotan su ser en la interacción.

En contextos de acción comunicativa hay tres criterios de validez: la *verificabilidad* de la afirmación, el *ajuste a las normas* del contexto (diversas en cada uno de los campos de los tres intereses constitutivos del conocimiento) y la *sinceridad* del que habla. Esas *condiciones* se resumen en la posibilidad de que no haya en la situación otras presiones que las que emanan de la argumentación y se identifican en la práctica con la *forma democrática* de la discusión pública.

Esta racionalidad comunicativa es la que aparece como fundamento de los temas transversales, en los cuales,

tal como se los presenta en la bibliografía pedagógica actual, no se busca la razón última en un orden de la realidad natural y social ni en la naturaleza del hombre con sus exigencias propias, sino en la necesidad de acuerdos que permitan cierta convivencia equilibrada -que no es lo mismo que *ordenada*- a pesar de la disparidad y relatividad de las referidas justificaciones teóricas.

Esta concepción de la racionalidad, que ha convertido la razón en voluntad, cierra el camino para una concepción unitaria de la educación moral y la fragmenta en "temas transversales" sustentados en una universalidad práctico-contextual, que es la del bienestar, y ya no la universalidad del bien íntegro de la persona.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Busquets, M. D y otros (1993). *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- Legrand, L. (1991) Enseigner la morale aujourd'hui? *Revue Française de Pédagogie*, 97, 53-64.
- Nanni, C. (1992). *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*. Roma: LAS.
- Vázquez, S. M. (1994). *La teoría del curriculum en la actualidad*. Buenos Aires: CIAFIC Ediciones.

### *THE "CROSS-CURRICULAR CONTENTS"*

The concept "cross-curricular contents" as used in the current educational reform is analyzed. It is shown to fragment moral education and substitute the Habermasian concept of communicative rationality for its metaphysico-anthropological foundation.

Key words: Cross-curricular contents - Educational reform - Moral education.

*Datos y dirección del autor:*

*Nota de los Editores:* Profesora en Pedagogía. Doctora en Filosofía. Miembro del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Ha ejercido la docencia en el nivel primario, medio y universitario (de grado y de posgrado). En la actualidad, es Directora de la Carrera Licenciatura en Ciencias de la educación, Univ. Católica de La Plata. Ha publicado numerosos artículos en revistas nacionales y extranjeras; algunos de sus libros: *La teoría del currículum en la actualidad* (1994); *La Filosofía de la educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales* (2001).

CIAFIC - Federico Lacroze 2100; (1426) Buenos Aires, Rca. Argentina.  
E-mail: [postmast@ciafic.edu.ar](mailto:postmast@ciafic.edu.ar)