

HALLAZGOS SOBRE LA TRANSVERSALIDAD EN SECUNDARIA. ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO TEMA TRANSVERSAL EN EL CURRÍCULUM OFICIAL

CRISTINA PERALES FRANCO

Departamento de Educación y Valores, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

RESUMEN: La presente ponencia presenta los resultados de una investigación sobre el planteamiento de la educación ambiental como tema transversal en el currículum oficial de secundaria en México a partir de la reforma del 2006; dicho estudio analiza tanto los contenidos que se presentan en el currículum como la forma en que estos se organizan. Aquí se hace énfasis solamente en la organización curricular, es decir, no se presenta la concepción y desarrollo de la educación ambiental, sino la forma en que se presentan las relaciones entre los contenidos disciplinares y/o transversales y las implicaciones que tiene para el proceso de enseñanza-aprendizaje la manera en que se propone la transversalidad en el currículum de secundaria.

Se toma como base del análisis de la organización curricular la categoría teórica de

clasificación propuesta por el sociólogo Basil Bernstein y se relaciona con un planteamiento interdisciplinar de la educación ambiental. La clasificación analiza el grado de mantenimiento de los límites entre contenidos y permite hablar de códigos agregados o integrados. En este caso se analiza el planteamiento de la educación ambiental como código incipientemente integrado, explicitando cómo se presenta la integración de contenidos en las asignaturas de secundaria, sus límites en términos de interdisciplinariedad y transversalidad, así como las implicaciones que se encuentran a partir de este tratamiento.

PALABRAS CLAVE: Transversalidad, educación media, currículo, educación ambiental.

I. Introducción

En sociedades como las actuales, con rápidas transformaciones y grandes crisis sociales, políticas, epistemológicas y ambientales, las demandas hacia la calidad de la educación son cada vez mayores. Se busca que la educación y sus sistemas se transformen para dar sentido a la realidad y para dar respuesta a las nuevas y urgentes necesidades que se presentan. En estas transformaciones, los elementos curriculares suelen ser los primeros que se toman en cuenta, ya que, como señala Gimeno (1988, p.9) “cuando los sistemas

escolares están desarrollados y su estructura bastante estabilizada existe una tendencia a centrar en el currículum las posibilidades de reformas cualitativas en educación”. Así, se suele dar a los cambios en el currículum una función transformadora de las prácticas educativas al interior de la escuela, las cuales se supone tendrán repercusión para la sociedad en general.

México ha vivido en esta década una importante reforma curricular en la educación básica. En el caso de secundaria, desde donde se sitúa el estudio que aquí se presenta, la reforma que se implementa a partir del 2006, tiene una apuesta hacia la calidad de la educación, poniendo énfasis, entre otras cosas, en el reconocimiento de la realidad de los estudiantes, en la profundización en el estudio de los contenidos fundamentales y en la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura (SEP, 2006).

Este último aspecto presenta una apuesta por incluir explícitamente en el currículum lo que se conoce como temas transversales, los cuales pueden entenderse como “temas determinados por situaciones problemáticas o socialmente relevantes, generados por el modelo de desarrollo actual, que atraviesan o envuelven el análisis de la sociedad, y el currículum en el ámbito educativo, desde una dimensión ética y en toda su complejidad conceptual” (Palos, 1998, p.13). Los temas transversales elegidos en el caso de la secundaria son tres: educación ambiental, formación en valores, y educación sexual y equidad de género.

Esta ponencia parte de la investigación que se presentó como tesis de maestría en ciencias sociales en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-México) (Perales, 2010) la cual analizó a la educación ambiental como tema transversal. La pregunta de investigación que guió esta investigación es ¿cómo se entiende la relación entre la sociedad y el ambiente en el currículum del nivel de secundaria en México? Esta pregunta fue trabajada a través de dos lógicas: los contenidos que se seleccionan sobre educación ambiental y la forma en que los mismos contenidos se organizan. Es importante señalar que aquí los contenidos no se entienden simplemente como conceptos, sino también como propósitos, metodología, distribución temporal u orden, y evaluación (Eggleston, 1980).

Para esta ponencia se hará énfasis en la parte de la organización curricular, esto es, de qué manera se presenta a la educación ambiental como transversal en el currículum y las implicaciones que esta forma tiene para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para esto

se presentará brevemente algunos conceptos del marco teórico referentes a la organización del currículum desde el análisis sociológico, la metodología utilizada, y algunos de los principales hallazgos sobre la manera en que se presenta un tema transversal como la educación ambiental en el currículum de secundaria en México.

II. Marco Teórico

En esta investigación se optó por analizar el currículum bajo la propuesta del sociólogo inglés Basil Bernstein, quien establece que la forma en que la sociedad selecciona, clasifica y valora el conocimiento educativo es un reflejo tanto de la manera en que se distribuye el poder como de los principios de control que imperan en ella. Para Bernstein el currículum es, básicamente, el principio mediante el cual ciertas unidades de tiempo y sus contenidos se presentan en relaciones especiales entre sí (Bernstein, 1985).

En este estudio el currículum fue analizado a través de dos categorías fundamentales: la *selección de contenidos* y la *clasificación*. Esta última, en la que se centra la presente ponencia, trata sobre las relaciones, sobre “el grado de mantenimiento de los límites entre los contenidos” (Bernstein, 1985, p.3) y permite identificar si el currículum presenta una clasificación fuerte (currículum agregado) donde los límites están claramente establecidos y hay poca conexión entre los diferentes tipos de contenidos, o si presenta una débil (currículum integrado), en donde los límites son tenues y los contenidos deben estar organizados bajo una idea relacional o un supra-concepto, para lograr una integración pertinente (Bernstein, 1977).

Utilizando como base esta distinción, Bernstein propone la categoría de código educativo para estudiar al sistema educativo, diferenciando entre códigos agregados, cuando se tiene una clasificación fuerte, y códigos integrados, cuando se tiene una débil. La identificación de los tipos de clasificación y con ello, los tipos de códigos, resulta relevante para su estudio en el sentido de que revela lo que se considera natural en el contexto y permite analizar algunas de las consecuencias de la manera en que se integra el currículum.

Debido a que en esta investigación se busca estudiar a la educación ambiental como parte de la educación formal, se hizo también un desarrollo de esta perspectiva, proponiendo a la noción de sustentabilidad como eje de la educación ambiental. La sustentabilidad se entiende aquí a partir de seis dimensiones: concepción del ambiente, dimensión socio-política, dimensión histórica, práctica interpretativa, ética ambiental e interdisciplinariedad.

Las primeras cinco dimensiones se analizaron relacionándolas con la categoría de selección de contenidos mientras que la interdisciplinariedad se integró con la categoría de clasificación poniendo énfasis en las relaciones entre los contenidos ambientales y/o disciplinares.

III. Metodología

Antes de pasar a compartir algunos de los hallazgos sobre la transversalidad en secundaria, es necesario explicitar la metodología utilizada. A partir de la integración de las categorías de selección y clasificación, y las seis dimensiones de la sustentabilidad se realizó un análisis de contenido (Mayring, 1983 citado en Flick, 2007) de los documentos base del currículum oficial de secundaria, utilizando como principales fuentes de información:

1. Plan Nacional de Educación 2006.
2. Programas de las asignaturas.
3. Guías de trabajo de los talleres de actualización docente.
4. Antologías de las asignaturas.

Haciendo uso la estrategia de muestreo por intensidad (Patton, 1990) se optó por analizar específicamente las asignaturas de los ejes de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, y cinco asignaturas estatales en torno a la educación ambiental y/o para el desarrollo sustentable.

IV. Principales hallazgos en torno a la transversalidad de la educación ambiental

Como se señalaba en el marco teórico, después de haber analizado en la investigación la concepción del ambiente en el currículum y cómo se trabajaban las dimensiones socio-política, histórica, ética y la práctica interpretativa, se pasó a estudiar cómo se proponía desde el currículum de secundaria a la educación ambiental como tema transversal. Es importante señalar que resulta clara la presencia de contenidos ambientales en todas las asignaturas analizadas, sin embargo, se parte de la premisa de que no es suficiente incluir algunos aspectos de los temas transversales para hablar de transversalidad e interdisciplinariedad.

El argumento inicial del análisis es que el currículum de secundaria se presenta, en sus planteamientos generales, con una clasificación débil en la organización de sus contenidos, puesto que busca vincular las diferentes asignaturas desdibujando en cierta manera los límites entre ellas especificándose las conexiones entre ciencias “exactas” y “sociales”, presentando el contenido como histórico y vinculando el conocimiento científico con el cotidiano. Por su parte, la educación ambiental se presenta como “contenido transversal que articula los contenidos de las asignaturas en los tres niveles educativos” (SEP, 2006, p.21), respondiendo también a la perspectiva de interdisciplinariedad que marca como base la gran mayoría de los planteamientos de educación ambiental.

Con esta perspectiva, es posible señalar que se propone a la educación ambiental como idea articuladora o supra-concepto que vincule las perspectivas disciplinares, lo cual es congruente con la perspectiva de códigos integrados que señala Bernstein. Sin embargo, para lograr una integración de contenidos en el currículum no es suficiente presentar un marco general de integración, sino que es necesario establecer un tipo de relación entre contenidos al interior de las asignaturas que la favorezca, por lo que las asignaturas señaladas se analizaron en relación a la forma en que se proponía la integración de contenidos entre las asignaturas y la manera en que se presentaban los contenidos ambientales como conceptos articuladores.

A través del análisis se distinguen dos formas básicas en que el currículum presenta la integración, la primera hace explícitos los diferentes contenidos que tienen en común entre las asignaturas y la segunda propone ciertos temas que por su naturaleza requieren una integración de contenidos para ser tratados.

Es importante señalar aquí, que en el currículum se destaca el desarrollo de competencias como propósito educativo central de la educación básica; sin embargo, aunque las asignaturas toman como base de sus planteamientos las competencias fundamentales, al interior de las asignaturas los contenidos se dividen en los tres componentes fundamentales de éstas y se trabaja en torno a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. La primera de las formas de integración se basa en el reconocimiento de que las diferentes asignaturas comparten algunos de estos tres tipos de contenidos, siendo la integración por contenidos conceptuales la que más se propone. Esta integración parte del reconocimiento de que existen conceptos que se repiten en más de una asignatura.

Ante este hallazgo hay manifestar que reconocer los contenidos comunes en las diferentes asignaturas, si bien puede promover un amplio espectro de posibles conexiones para que los alumnos articulen contenidos en sus aprendizajes, no asegura propiamente un currículum integrado, puesto que no se hace referencia a una idea común o integradora que le dé sentido a la información, y puede quedarse solamente como forma de enriquecer la aplicación de los contenidos disciplinares.

La segunda y menos común de las formas de integración en el currículum de secundaria presenta más posibilidades de favorecer los códigos integrados, ya que plantea ciertos temas o situaciones de aprendizaje que requieren un tratamiento conjunto de contenidos y/o una vinculación entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico. Aunque es cierto que esta forma de integración presenta más posibilidades para el tratamiento complejo e integrador, tampoco hay suficiente evidencia de un tratamiento específico que relacione de los contenidos disciplinares y los conceptos articuladores. Es decir, la organización curricular vincula a través de un marco general los diferentes contenidos de la materia a nivel de los planteamientos macro, sin embargo, no se especifica su tratamiento integrado en el desarrollo de los temas, aprendizajes esperados y sugerencias didácticas de las diferentes disciplinas.

En ambas formas de integración los proyectos son el mecanismo específico que presenta el currículum. De las asignaturas señaladas sólo se encontraron proyectos que vincularan diferentes asignaturas en el caso de Ciencias y Formación Cívica y Ética y la asignatura estatal de Jalisco; en las demás se encontraron proyectos dentro de los temas de las asignaturas cuyo tratamiento más que favorecer la interdisciplinariedad, tienen una función de enriquecer o poner en contexto los contenidos disciplinares trabajados.

La educación ambiental se presenta, por su parte, como marco articulador en los planteamientos generales del currículum y de algunas asignaturas, especialmente en Ciencias. Al analizar los contenidos específicos se encontraron cuatro formas de plantear a la educación ambiental: a) como objeto de estudio disciplinar, b) como experiencia desencadenante de aprendizaje, c) como contexto de aplicación de aprendizaje, y d) como temática que requiere integración interdisciplinar. La primera de estas formas no presenta propiamente elementos de interdisciplinariedad, mientras que la última representa una fuerte base para trabajar esta perspectiva desde la integración; lamentablemente, los casos donde se aplicaba este planteamiento eran escasos.

Es necesario destacar que en todos los planteamientos curriculares al interior de las asignaturas se detecta una falta de explicitación de la vinculación entre contenidos específicos y un marco articulador, si bien puede pensarse que existe un planteamiento de dichas referencias en los marcos generales, no hay evidencia de vinculación entre ellos en el nivel de planteamiento de los temas, aprendizajes esperados y secuencias didácticas.

Por su parte, el marco articulador que se propone para el caso de la educación ambiental resulta ser demasiado general, poco fundamentado y sólo se desarrolla específicamente en una lectura en la antología de Ciencias I, con lo que no es posible afirmar que los docentes serían capaces, por las características del currículum, de presentar posturas más integrales que relacionen sus contenidos disciplinares con las orientaciones generales del currículum, por lo menos en el caso de la relación sociedad-ambiente; lo cual no es congruente con el tratamiento interdisciplinar que se pretende dar a la educación ambiental, puesto que esto supondría la elaboración de marcos de referencia complejos y consolidados capaces dar sentido a las partes con las que aportan las disciplinas.

V. Conclusiones

A través del análisis realizado es posible afirmar que la educación ambiental no se consolida como elemento articulador de las asignaturas. La manera en que los contenidos se integran en la mayoría de los casos habla más de una visión de contenidos compartidos, especialmente conceptuales, y no de contenidos articulados bajo una idea integradora o supra-concepto como lo establece la propuesta de Bernstein, por lo que se puede hablar de la educación ambiental como código incipientemente integrado. En estas conclusiones, se hará énfasis en las implicaciones de esta falta de vinculación.

Para Bernstein en su planteamiento de códigos integrados, existen cuatro requisitos para que los códigos integrados puedan ser puestos en práctica exitosamente, aquí se hará referencia a dos:

- a) Debe haber consenso sobre la idea integradora y éste debe ser explícito, puesto que los códigos integrados sólo funcionan cuando hay un alto nivel de consenso ideológico entre los actores.
- b) Para que sea posible coordinar el vínculo entre la idea integradora y el conocimiento, la conexión debe de ser explicada coherentemente. Este marco coordina-

dor se construye a través del proceso de socialización (Bernstein, 1977, p.107-108).

Si bien es posible reconocer que la educación secundaria no tiene como fin establecer un currículum *para* la educación ambiental, es decir, que no todos los fines de este nivel educativo necesariamente se subsumen en este paradigma educativo, es posible afirmar que los temas transversales pueden ser entendidos como orientaciones sobre el objetivo de la formación básica en el sistema escolar, que dan una dirección específica al currículum y plantean ciertos criterios para dar sentido al proyecto educativo.

En el currículum de secundaria, al no hacerse explícita la conexión de la idea articuladora en la conformación misma de las asignaturas y al tomar a la educación ambiental principalmente como contexto de aplicación de los contenidos disciplinares, esta posibilidad de orientación de la educación básica, y por lo tanto de hacer frente a las demandas sociales y ambientales, se vulnera. Dos ejemplos claro de esta vulnerabilidad es la presencia en el currículum de formas de tratar contenidos que son claramente incongruentes con la perspectiva de educación ambiental y el planteamiento persistente que aparece en el currículum sobre la manera de trabajar las soluciones a los problemas ambientales, que pareciera asumir que es suficiente con dar a los alumnos información sobre algunas manifestaciones de la crisis ambiental para que ellos cambien sus conductas.

Por otra parte, debido a que los currícula integrados no tienen una presencia fuerte, jerarquizada y claramente definida entre los contenidos, donde se diferencie entre lo fundamental o no, como es el caso de los currícula agregados, es necesario hacer evidente la estructura profunda que da sentido a los contenidos que plantea el currículum, es decir, centrar la atención en los principios generales y en la manera en que se crea el conocimiento (Bernstein, 1977). De otra manera, el conocimiento escolar, al relacionarse con el conocimiento cotidiano, puede trivializarse, y el abordaje de los temas transversales se convierte, en muchos casos, en moralista, anecdótico, o como ejemplo de los contenidos disciplinares, como se ve que sucede en diversas ocasiones en el planteamiento de la educación ambiental en el currículum.

Para que la educación ambiental, como caso de transversalidad, pueda consolidarse como marco claro que articule y oriente los contenidos disciplinares es indispensable trabajar dos aspectos. El primero tiene que ver con que se presente como una perspectiva lo suficientemente compleja y bien fundamentada para que sirva de marco a las diferentes

disciplinas; si se presenta una perspectiva que no logre poner énfasis en las interrelaciones de los aspectos sociales y naturales, no resulta pertinente proponer a este enfoque educativo como tema transversal.

El segundo hace referencia al proceso de socialización del currículum que denota Bernstein en su segundo requisito. No es suficiente diseñar una articulación de la educación ambiental como tema transversal, es necesario que esta integración sea explícita y reflexionada, de manera que los profesores y los estudiantes puedan dar sentido a sus propias prácticas. Para lograr esto, resulta fundamental proponer espacios de reflexión sobre el proceso de construcción de aprendizaje y de los fines de este aprendizaje, porque sólo a través de la construcción explícita y colectiva de marcos integradores es se puede pensar realmente en perspectivas interdisciplinarias como las que requiere una postura congruente con una visión compleja de la educación ambiental y de la educación secundaria en México.

Referencias

- Bernstein, B. (1985). Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles [versión electrónica]. *Revista Colombiana de Educación*, 1(15). 1-16.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control. Volume 3*. Great Britain: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Eggleston, J. (1980). *Sociología del currículo escolar*. Argentina: Troquel.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Palos Rodríguez, J. (1998). *Educar para el Futuro. Temas transversales del currículum*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: SAGE.
- Perales Franco, C. (2010). *La relación sociedad-ambiente en el currículum de secundaria* [Tesis de Maestría]. México: FLACSO-México.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Plan de Estudios 2006. Obtenida el 10 de Octubre de 2009 de:
<http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/programas/2006/planestudios2006.pdf>