

MARÍA DEL CARMEN PALMERO CÁMARA

**TRANSMVERSALIDAD Y CURRÍCULUM**

**ENSAYO DE FUNDAMENTACION Y PAUTAS DE APLICACION**

UNIVERSIDAD CATOLICA DE MANIZALES

## MARÍA DEL CARMEN PALMERO CÁMARA

Licenciada en Pedagogía y en Psicología, Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación.

Profesora titular en Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Salamanca - España.

Orientadora de las cátedras "Teoría e Instituciones Contemporáneas" y "Teoría de la animación sociocultural, nuevas perspectivas sobre educación".

Investigadora en las líneas "Transversalidad y Curriculum" y "Educación Social y animación sociocultural".

Autora de las siguientes publicaciones:

\* Educación y sociedad en la Rioja Republicana (1931-1936) Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca, Gobierno de la Rioja, Instituto de Estudios Riojanos, 1990.

\* La Escuela Republicana en Burgos. En Hernández Díaz, J.M (Coordinador). La escuela primaria en Castilla y León, Salamanca, Amarú ediciones, 1993.

\* Planificación y gestión del ocio y tiempo libre en didáctica del consumo. Aprender a consumir, Valladolid, Universidad de Valladolid, Junta de Castilla y León, 1995.

\* El material impreso en educación especial. Una respuesta al mito de los deficientes como grupo de iletrados en historia ilustrada del libro escolar, Madrid, Pirámide, 1998.

Igualmente ha publicado artículos para revistas españolas y de otros países.

Fue nombrada profesora investigadora en la Universidad de Magallanes - Chile, en donde realizó una estancia durante 1996.

---

---

**TRANSVERSALIDAD Y CURRÍCULUM**

**ENSAYO DE FUNDAMENTACIÓN Y  
PAUTAS DE APLICACIÓN**

---

---

María del Carmen Palmero Cámara

© Copyright

Derechos reservados. Es propiedad del Editor. Esta publicación no puede ser reproducida en todo ni en parte, ni archivada o transmitida por ningún medio electrónico, mecánico, de grabación, de fotocopia, de microfilmación o en otra forma, sin el previo consentimiento del Editor.

**CENTRO EDITORIAL  
UNIVERSIDAD CATOLICA DE MANIZALES**  
Cra. 23 No.60-63  
Manizales - Colombia  
Septiembre de 1999  
1a. Edición  
200 ejemplares

**ISBN 958-8022-21-5**

**Rector Universidad de Salamanca  
Ignacio Berdugo Gómez de la Torre**

**Rectora Universidad Católica de Manizales  
Hna. Judith León Guevara**

**Coordinación del Doctorado  
José María Hernández Díaz  
Alfredo Jiménez Eguizábal  
Universidad de Salamanca  
Marco Fidel Chica Lasso  
Universidad Católica de Manizales**

**Coordinador Institucional de Publicaciones Académicas y  
Científicas de la Universidad Católica de Manizales:  
Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago**

**Revisión de textos  
Alba Lucía Correa Mesa**

**Diseño y Diagramación  
Olga Lucía Duque Carvajal**

**Diseño de carátula  
Carlos Hernando Angel Cuartas**

**IMPRESION  
Centro Editorial U. Católica  
Manizales, 1999**

**"El que enseña tiene más necesidad de ciencia que el que se contenta con saber para sí, porque la enseñanza consiste no en la contemplación de la verdad sino en su transmisión al discípulo".**

**De Magistro. Santo Tomás de Aquino.**

## **DEDICATORIA**

A mis hijos, Alfredo y Diego, con quienes aprendo a distinguir las voces de los ecos, ensayo sobre el oficio de maestro y compruebo que la verdadera libertad está en amar.

Al padre D. Jorge Sans Vila, que me contagió talante educador y de quien heredé el libro "Pedagogos y Pedagogía del Catolicismo" (F. de Hovre), con cuya energía reveladora investigan ya educadores y educadoras en Colombia.

A la Comunidad Educativa de la Universidad Católica de Manizales, por su valor, compromiso y sabiduría.

## **PRESENTACION**

La obra "Transversalidad y currículum. Ensayo de Fundamentación y pautas de aplicación" hace parte de la colección "Cátedra Doctoral", publicada por la Universidad Católica de Manizales. Colección que recoge las discusiones académicas que se vienen realizando en el Programa de Doctorado "Política Educativa frente al reto Milenar", que desarrolla la Universidad de Saloamanca-España en la Universidad Católica de Manizales-Caldas-Colombia.

En esta obra, tercer título de la colección, su autora, la Doctora María del Carmen Palmero Cámara, profesora del Doctorado, reconocida por sus méritos académicos en España y otros países de habla hispana, plantea una interesante reflexión sobre la necesidad de la Educación Transversal como estrategia de formación integral orgánicamente articulada al diseño curricular. Reflexión que aborda a partir de los múltiples desafíos que la sociedad contemporánea impone a la educación en el campo de la formación de los individuos y de las colectividades sociales; en un mundo caracterizado por una dinámica de transformación multifacética, creciente, acelerada e incesante, suscitada por la modernización, en la que se revelan las limitaciones de los esquemas valorales que fisuran la evolución humana y que han puesto en entredicho los valores que prevalecen en las diferentes culturas.

En este contexto, la Doctora María del Carmen Palmero Cámara, plantea las nuevas necesidades formativas desde una visión holística y sistémica como son los problemas de nuestro tiempo. Enfatiza que la educación como fenómeno sociocultural, en tanto procesos vivos y en permanente transformación y, la crisis de la sociedad contemporánea, no pueden ser comprendidos en el ámbito de los currículos parcelados y de las metodologías fragmentadas que caracterizan el estudio de las ciencias y las disciplinas en los espacios académicos escolarizados.

Si estamos de acuerdo en que la educación debe dar respuesta a los problemas de nuestro tiempo, tendremos que revisar los paradigmas que orientan nuestra acción educativa para renovarlos y configurar nuevas propuestas de formación, que amplíen los horizontes de las ciencias y generen conocimiento nuevo en beneficio del género humano.

Ello nos impone una incontrovertible necesidad, la de sustituir compartimentación por integralidad, por transversalidad, tanto en el abordaje teórico como en la praxis educativa.

Integralidad en la concepción de desarrollo humano, fundamentado en la formación valoral, haciéndola transversal a todas las áreas que constituyen el currículo de todas las disciplinas en los diferentes niveles educativos.

Lo anterior exige, la reconstrucción crítica de la praxis pedagógica, retomar la pregunta por los fundamentos de la educación y conferir sentido epistémico al conocimiento.

El diseño curricular transversal que nos propone la Doctora María del Carmen Palmero Cámara, conlleva una mirada renovada al análisis de los enfoques científicos sociales de la educación, unido a otros análisis como el sociológico, antropológico, ideológico, cultural y pedagógico, que es necesario poner en conexión cuando se asume la pregunta en torno a los fundamentos de la educación y del currículo, en perspectiva de expandir el proceso de cambio que ya ha empezado a emerger y a actuar en la transformación de los contextos socioculturales.

El valor pedagógico de esta obra, adquiere, para las comunidades educativas de España, Colombia y otros países, significado especial dado el énfasis que las organizaciones mundiales que se ocupan del debate sobre la educación, han dado a la construcción de valores autónomos que reflejen una comprensión integral de la formación humana en sus dimensiones ética, moral, estética, cognitiva, afectiva, científica, relacional y social.

Visión educativa indispensable para consolidar comunidades justas, democráticas y pluralistas en donde las personas orienten su vida desde principios universales con una consistente unidad de acción y de intención por el bien común y la dignificación de todos los que habitamos el planeta.

HNA. JUDITH LEON GUEVARA O.P.  
Rectora Universidad Católica de Manizales



## ÍNDICE

	Pág.
<b>CAPÍTULO PRIMERO</b> Consideraciones previas sobre la relevancia social de la educación transversal.	10
<b>CAPÍTULO SEGUNDO</b> La fundamentación de la transversalidad o la posibilidad de conferir sentido a la cuestión: ¿Se pueden enseñar los valores?	18
<b>CAPÍTULO TERCERO</b> El diseño curricular como marco comprensivo de la intención transversal.	34
<b>CAPÍTULO CUARTO</b> Protocolo para la elaboración y adaptación de unidades didácticas transversales.	58
<b>CAPÍTULO QUINTO</b> Consideraciones finales.	70
Referencias bibliográficas.	73

---

# **CAPITULO I**

---

CONSIDERACIONES PREVIAS SOBRE LA  
RELEVANCIA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN  
TRANSVERSAL

## **CONSIDERACIONES PREVIAS SOBRE LA RELEVANCIA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN TRANSVERSAL**

Los controvertidos y evidentes cambios de muy diverso signo experimentados durante los últimos años han modificado de forma perceptible y generalizada las actitudes, relaciones y hábitos de las sociedades contemporáneas, provocando un punto de inflexión caracterizado por una dinámica ininterumpida de modernización, cuya dialéctica ha inducido la aparición de nuevas señas de identidad cultural y el desarrollo en paralelo de inquietudes y expectativas sociales originales, algunas de ellas aun en fase emergente de formalización, planteando nuevas necesidades formativas (Alcántara, 1.994; Giddens, 1.994; Castell y Otros 1.994; Pérez Serrano, 1.994; Tedesco, 1.995; Fernández Soria y Mayordomo, 1.996; Hargreaves, 1.996; Unesco, 1.996; Varios, 1.996, 1.997; Cortina, 1.997, 1.999; Estefanía, 1.997; Beck, 1.998; Diez Hochtleitner, 1.998; Gómez Buendía, 1.998; Martin y Schumann, 1.998).

En efecto, el influjo ciertamente problemático de estos nuevos comportamientos sociales, de modo muy particular los que afectan más directamente a los atributos culturales, han contribuido a transformar el universo educativo, tanto en sus dimensiones formales como en las no formales e informales, al contemplar su alcance y hasta carácter decisivo para configurar y transformar la endoculturación individual y las estructuras y mentalidades colectivas en torno a un determinado esquema de valores compartidos, que sólo con gran dificultad pueden, recortados a un alcance de rango medio, permanecer como catalizadores y elementos de legitimación de la convivencia y tutelar el progreso humano (Apple, 1.996; Ministerio de Educación y Cultura, 1.996; Comisión Européenne, 1.997; OCDE, 1.997; Comisión Europea, 1.998; Unesco, 1.998; Walzer, 1.998; Bonal, 1.998 a, 1.998, b).

Con origen en estas presiones y tendencias propiciadas por la extensión de las revoluciones contemporáneas y por las modificaciones en los proyectos de intervención constructiva de la realidad, los currícula pedagógicos, tan sólo de una forma relativamente consciente, se han visto obligados a revisar los procesos y mecanismos de escolarización y

a reconceptualizar sus dimensiones didácticas y organizativas con el objetivo de dar cumplida respuesta a los principales problemas de nuestro tiempo. Aunque este impacto no ha sido uniforme, entre otras razones por su propia extensión que termina afectando a los pilares básicos de la convivencia humana, ha impulsado la forja de una nueva conciencia social derivada de ambiciosos planteamientos renovadores en lo referente a la educación del ciudadano, cuyas necesidades y exceptivas provoca la configuración de nuevos lenguajes y procedimientos en la organización y funcionamiento de los centros docentes, así como en el conjunto de prácticas formativas y de experiencias instructivas que en ellos se diseñan y operan a través de los distintos instrumentos de gestión pedagógica y didáctica (Beltrán, 1.991; Beltrán y Beltrán, 1.996, Álvarez y Santos, 1.996).

En el proceso seguido, uno de los mecanismos más interesantes y casi inédito hasta ahora, ha sido la introducción, bajo un clima de consenso sobre las finalidades básicas de la educación escolar, particularmente en su etapa obligatoria, de un nuevo tipo de enseñanzas dirigidas al desarrollo integral de la persona y que se fundamentan en una educación en valores. Esta orientación, que no es desde luego una moda, constituye una constante, aunque con diferente alcance y rango legal, en el marco normativo de las comunidades educativas de los países más avanzados, que han colocado en primer plano de interés, con ligeras variantes didácticas y administrativas los denominados Temas Transversales a lo largo de las etapas y ciclos que componen su sistema escolar, redimensionando el conjunto de las áreas curriculares (Bolívar, 1.992, 1.995; Busquets y Otros, 1.993; Reyzábal y Sanz, 1.995; Yus, 1.996, 1.997; Buxarrais, 1.997). Bajo este concepto se han configurado, contenidos predominantemente valorativos y actitudinales, funcionales, recurrentes y renovadores, que en su conjunto aspiran a la educación integral de la persona bajo las rúbricas de la educación moral y cívica, la educación para la paz, para la igualdad de oportunidades entre los sexos, para la salud, la educación sexual, la educación ambiental, la educación vial y la educación del consumidor.

Si bien la sensibilidad social en estos momentos ha aconsejado priorizar éstas frente a otras preocupaciones, el currículum en su conjunto y especialmente los temas transversales, por su carácter dinámico, al igual que lo es la sociedad, deberán ser periódicamente revisados, para

que en todo momento respondan a las expectativas y preocupaciones de los ciudadanos, y en caso de no ser así, proceder a su cambio planificado.

Con independencia de cómo se han desarrollado cada una de estas distintas tendencias transversales, existe un acuerdo bastante generalizado a la hora de valorar positivamente su descubrimiento, ya que todas ellas representan aspectos fundamentales de la vida cotidiana de gran carga actitudinal, que ineludiblemente deben impregnar el curriculum escolar, como intento de introducir activamente en su discusión los aspectos más radicales y creativos del legado cultural, pero no como áreas específicas a las que se destina un tiempo o un horario determinado, sino como una dimensión educativa crítica y dinámica, que debe estar presente en los objetivos, contenidos y metodologías de todas las disciplinas formativas, que funcionan como uno de los principales ejes vertebradores de la enseñanza –contemplándose en la programación y práctica docentes, en la organización y funcionamiento de los centros educativos y en la programación de sus actividades complementarias-, y que son responsabilidad compartida de todo el profesorado y, por extensión, de toda la comunidad educativa.

Recientemente, en el ámbito y perspectivas de análisis de la lógica formal, el doctor Bart Kosko, joven profesor neobudista de la Universidad del Sur de California en su libro *Pensamiento borroso* (1.995) ha lanzado un manifiesto provocador: frente a la lógica aristotélica de que A o no A, es decir de que las cosas son verdaderas o falsas, blancas o negras, bivalentes, binarias, desarrollos arborescentes de la célebre pareja aritmética del 1 o el 0; Kosko sostiene la multivalencia, propia en parte de la era *fuzzy*, sistematizando el pensamiento borroso. Basta ya de las proposiciones adversativas, que deben ser sustituidas por las copulativas. Esta ilustración ejemplar de la radical asimetría entre dos concepciones lógicas y fenomenológicas, al margen de que puede convulsionar los esquemas de racionalidad y tradiciones epistemológicas de los principios educativos convencionalmente admitidos, resulta a nuestro entender absolutamente pertinente para indagar en el papel mediático e impregnante de los temas transversales. Ello, es preciso reconocerlo, persuadidos de que la carga de la prueba -*onus probandi*- debe recaer sobre la transversalidad como un marco conceptual y metodológico que apunta las soluciones posibles para una educación de nuestro tiempo en su más amplio sentido y alcance.

La transversalidad, plerónica de fuerza y de compromiso social, aunque ciertamente ha impregnado el *ethos* pedagógico y los comportamientos sociales de nuestra época, ha estado -condicionada, tal vez más que ninguna otra innovación pedagógica, por la Impronta curricular y sus aplicaciones prácticas. Así, entre sus efectos y repercusiones más importantes, podemos destacar las modificaciones significativas tanto en los principios normativos –globalización, activismo, funcionalidad social, enfoques constructivistas, desarrollo evolutivo- de los proyectos educativos que comprenden los rasgos fundamentales de las instituciones docentes, como en los cambios e innovaciones objetivas en la estructuración organizativa y la ordenación de la vida escolar –contextualización, interdisciplinariedad, clima cooperativo con implicación de padres e instituciones sociales-, especialmente visibles en los documentos de gestión didáctica, proyectos curriculares de los centros, reglamentos de régimen interior, memorias anuales, los currículos y la misma acción docente (Gairín y Darder, 1.995; Gairín y Fernández, 1.997).

Las alternativas más frecuentes en la organización de los centros a la hora de decidir sobre qué instancias coordinarán la responsabilidad ineludible de todos los componentes de la comunidad educativa en materia transversal han sido, bien crear un órgano o departamento monográfico de temas transversales, o bien encargar del seguimiento y coordinación a uno de los órganos colegiados ya existente, preferentemente la comisión pedagógica, la jefatura de estudios o el departamento de orientación.

A este respecto, no debemos olvidar que en el marco más amplio de una educación en valores se acuña el término de temas transversales porque funcionan como referentes persuasivos que no corresponden de modo exclusivo a una única área educativa o disciplina. Esto no significa, por supuesto, que haya de atribírseles una importancia menor o una validez menos duradera. Lo que se quiere indicar es, más bien, que en la actitud transversal todo el tiempo de la vida y de la experiencia escolar es ámbito y oportunidad para la educación en valores que pretende despertar en los alumnos actitudes favorables. Como sostiene Victoria Camps (1.993), «las escuelas y centros educativos son un microcosmos de los conflictos presentes en toda la sociedad. El primer paso que hay que dar es tomar conciencia de los conflictos y

enfrentarse a ellos con respuestas colectivas y consensuadas. No dejar que todos los problemas sean resueltos por otros, sino entender que el conflicto ético tiene siempre una dimensión que depende de las actitudes, mentalidades y comportamientos individuales». En las aulas, si queremos educar ciudadanos reflexivos, críticos y libres, hemos de permitir, e incluso fomentar, los conflictos, ya que éstos no son un signo que evidencie la existencia de un clima inadecuado en el aula, sino todo lo contrario. Mediante el diálogo se hará hincapié en la forma más adecuada, integradora y reconciliadora de resolver dichos conflictos, lo que puede provocar incluso la modificación de determinadas actitudes.

Ahora bien, resultaría completamente insuficiente aquí y ahora construir un retrato limitado a trazar los perfiles de las preferencias teóricas y metodológicas que se derivan e impulsan a partir de las ideas contenidas en su implantación curricular. Este plano de presentación de la transversalidad, que por su propia naturaleza plural y complementaria constituye un área de investigaciones interdisciplinarias, debe ser complementado para captar su verdadera significación con el análisis de los condicionamientos sociales que explican su génesis, así como los mecanismos críticos que una educación en valores provoca en la construcción, caracteres y reglas de organización del universo científico de la pedagogía.

De aquí la necesidad de incluir en nuestra reflexión un primer plano en el que resulte comprensible, aunque sólo sea de forma reductiva y con fronteras fluctuables, cómo la transversalidad y su dinámica intraorganizacional ordenada a la modernización del sistema educativo ha provocado no sólo una reconstrucción crítica de la praxis pedagógica, modificando todos los elementos curriculares e incluso la propia organización interna del centro docente, sino también nuevas posibilidades de conferir sentido y solvencia epistemológica al conocimiento pedagógico, que se enfrenta al problema de resolver y justificar la objetividad de una ciencia cargada de valores y en consecuencia, cómo es posible comparar y decidir sobre los valores y los fines humanos sin asumir posturas irracionistas (Echeverría, 1.999).

El marco para la discusión que vamos a construir y con el que queremos captar, con el enfoque más amplio y realista posible, la fisonomía de nuestra educación en valores en los umbrales del siglo XXI

y las pautas de acción que mejor convienen al tipo de educación transversal, tomará dos formas netamente distintas, aunque estrechamente relacionadas, en la medida que fijaremos nuestra atención investigadora en dos tipos de problemas bien diferenciados.

El primero, de orden teórico y con pretensiones de fundamentación, abordará el nivel conceptual y de organización de la transversalidad, con el propósito de fundamentar su sentido y condiciones de posibilidad, venciendo las iniciales resistencias socioeducativas y aparentes contradicciones formales que su implantación puede suscitar. Por ello, en el trasfondo de la política curricular como responsable de la organización de la comunidad educativa y pivote desde el que se impulsa el constructo de la transversalidad como respuesta formal a las necesidades y expectativas sociales, mostramos la ineludible necesidad de construir una base previa de naturaleza epistemológica. Además, para superar la tendencia reduccionista de limitar la transversalidad a un determinado tipo de racionalidad tecnológica que ha informado parte de los nuevos avances sociales y pedagógicos más recientes, y con el propósito de estimular una actitud necesariamente crítica y humanizadora en los actores de la transversalidad, indagaremos sobre la posibilidad de actividad científica ante la pregunta radical en torno a cuándo, cómo y en qué condiciones se pueden y deben enseñar los valores. En un sistema educativo uniformemente acelerado, la cuestión sobre los fundamentos como actitud investigadora, además de constituir la mejor estrategia para reaccionar ante los problemas que genera la emergencia de nuevos valores, permite comprender la verdadera significación y proyectar los rasgos fundamentales de una pedagogía humanista, abierta y crítica.

El segundo tipo de problemas analizará algunos aspectos relacionados con el propio desarrollo interno de la transversalidad y con sus aplicaciones prácticas. Una aproximación concreta tomando como eje vertebrador la transversalidad y con la pretensión de situar su nivel de análisis y discusión en el ámbito de la programación didáctica, último y más concreto eslabón codificado del desarrollo curricular, debe contemplar la configuración relativamente reciente de los temas transversales -todavía sometidos en la arquitectura de su propio campo cognitivo y en sus aplicaciones prácticas a un proceso de estructuración- la profunda transformación que caracteriza a todo el fenómeno definido



por la convergencia de la transversalidad en el currículo -surgiendo nuevas actitudes e ideologías ante los diferentes rasgos de los valores- y los efectos pedagógicos inducidos por las propias decisiones curriculares, lo que origina en el nivel de programación de aula una extraordinaria complejidad y variabilidad. En este sentido, se abren ciertamente nuevas y fecundas líneas de investigación de carácter preferentemente funcional sobre la estructura y diseño de los temas transversales, con el propósito de responder a las expectativas de la sociedad actual respecto al sistema educativo.

Bajo las premisas anteriores, cobra importancia social y científica la elaboración de unidades didácticas para la educación transversal, enfocadas desde la pedagogía de los valores. Expresiones y decisiones curriculares que responden -abordando el ciclo de acción por el que un conjunto de conocimientos científicos es ordenado de nuevo para ser enseñado y aprendido por unos alumnos concretos- a los requerimientos y exigencias de una sociedad transversal, caracterizada por ciudadanos críticos, solidarios y responsables ante el hecho objetivo, expansivo y emergente de la transversalidad. Por ello, presentamos aquí, en forma de protocolo para la elaboración de unidades didácticas transversales, los resultados de una investigación de más de una década formando parte de un equipo de investigación interdisciplinar sobre la transversalidad curricular (Jiménez, Palmero y Sarto, 1.999).

---

## **CAPITULO II**

---

LA FUNDAMENTACIÓN DE LA TRANSVERSALIDAD O  
LA POSIBILIDAD DE CONFERIR SENTIDO A LA  
CUESTIÓN: ¿SE PUEDEN ENSEÑAR LOS VALORES?

## **LA FUNDAMENTACIÓN DE LA TRANSVERSALIDAD O LA POSIBILIDAD DE CONFERIR SENTIDO A LA CUESTIÓN: ¿SE PUEDEN ENSEÑAR LOS VALORES?**

Como hemos anotado previamente, una aproximación a los fundamentos de una realidad, aunque en todo caso resulte inquietante y una evidente situación de riesgo, constituye la senda teórica más original y fecunda desde el punto de vista heurístico.

Sorprende que esta tarea, la fundamentación de la transversalidad, susceptible de acotación fenoménica desde diferentes perspectivas científicas, no haya sido, a tenor de su escasa proyección bibliográfica, objeto prioritario de la atención investigadora de los diferentes círculos científicos sociales. Es cierto que en la elaboración de proyectos educativos de amplio alcance transversal, se han intentado articular e integrar distintos análisis, algunos de ellos con especiales méritos, que han permitido desarrollar más, por justificadas razones, la fundamentación psicopedagógica (Solé, 1.990), pero limitando excesivamente, a nuestro juicio, las posibilidades del análisis del currículum como instrumento social y cultural a un análisis sociológico de las características, problemas y necesidades de la sociedad a la que se dirige, y del que se ha desprendido, de forma casi excluyente respecto de otros análisis, la información necesaria para establecer los objetivos y contenidos del currículum.

Pero, en todo caso, también hay que reconocer que los actuales cuadros interpretativos del diseño curricular, aspirantes a concretar la intencionalidad educativa y delimitar la siempre renovada combinatoria de los elementos del proceso de enseñanza, han puesto de manifiesto cómo las grandes decisiones curriculares más disputadas pueden ser susceptibles de un tratamiento ventajoso cuando se toman en su integridad y al margen de la discusión convencionalmente establecida, es decir, cuando se aborda en el núcleo mismo de sus fundamentos (Espina, Jiménez y Palmero, 1.993), reforzados además en su importancia, en unas circunstancias como las actuales en las que los movimientos reformistas están recuperando de forma inequívoca su orientación hacia la educación en valores (Camps, 1.988, 1.993; Carreras y Otros, 1.996; Asís Roig, 1.996). Así entendida, la transversalidad se convierte en condición esencial del diseño curricular y su proceso de

interpretación y valoración puede ayudarnos a responder a las provocaciones planteadas por las recientes transformaciones socioeducativas más recientes y convertirse en el eje vertebrador de las tendencias de gestión educativa del nuevo milenio (Varios, 1.998; Gómez-Bezares y Jiménez Eguizábal, 1.999).

Un apunte refinado y algo innovador de los fundamentos sólo puede cobrar cuerpo en un ejercicio de determinación textual de su sentido y objeto, cuyas inferencias nos permitan descubrir la ambición, originalidad y fecundidad heurística de los métodos de diversas corrientes de investigación que aspiran a mejorar el potencial de acción educativa, reconocen, discuten y resuelven sus tesis rivales y convergen en la cultura humana como inexcusable y medular dimensión de las decisiones curriculares.

Con todas estas aspiraciones, una posición como la que nos disponemos a sostener aquí y que además nos coloca en la fascinante perspectiva de totalidad del diseño curricular no puede reducirse evidentemente al análisis conceptual de un objeto en parte común para las diversificadas sendas teóricas de las decisiones educativas. En el desarrollo de la fundamentación influyen de manera decisiva factores de naturaleza histórica, teórica y metodológica que es preciso considerar.

Tomando como raíces intelectuales los más recientes desarrollos etnográficos aplicados a la acción colectiva (Joas, 1.998), advertimos en nuestra peripecia biográfica cómo nuestros pensamientos, preguntas y creencias están enraizados en valores colectivos, en costumbres e instituciones compartidas. Este descubrimiento hace razonable el comportamiento colectivo cuando los valores que nos inspiran, se ponen en cuestión. Pero, no todos los valores tienen la misma importancia para nuestra vida individual y para la acción colectiva, los hay tan básicos que si entran en crisis lo que se pone en crisis es el sentido de la vida de todo el grupo. Por eso, más allá de las peripecias personales, se reconoce la gran importancia del problema de formar creativamente una voluntad común, poniendo en marcha los procesos necesarios por los que los grupos humanos defienden y transmiten sus propios valores.

A la vista de estas premisas, resulta obvio que una innovación como la transversalidad sólo puede tener éxito en su vocación de transformar el diseño curricular y resultar satisfactoria para la sociedad si

su cuadro interpretativo exhibe suficiente nivel de reflexividad epistemológica y apunta vías de solución a la desafiante pregunta ¿Se pueden enseñar los valores?

Formulada así, esta impactante pregunta parece presuponer que los valores se pueden enseñar, que sólo se ha de discutir sobre la manera de hacerlo de forma eficiente. Si atendemos a los debates teóricos pedagógicos y los contrastamos con la contundencia sociológica de los hechos educativos, percibimos con nitidez cómo todos los grupos y sociedades de la historia han creído que sus valores podían y debían ser enseñados; promoviendo la existencia de núcleos familiares, de jerarquía social y la formación de sistemas educativos. La transmisión de los valores se ha considerado siempre un eje básico de la supervivencia colectiva. Además, si analizamos los conflictos entre diferentes tradiciones, escenarios geográficos o grupos sociales podemos comprobar en todas las situaciones de conducta humana que defienden valores diversos y difícilmente compatibles entre sí. Estas observaciones críticas demuestran que no deberíamos dar por supuesto, sin una reflexión previa, que los valores son, sin más, enseñables. Y por ello, nos disponemos a ensayar, con cierta contundencia, una argumentación analítica que pueda justificar la tesis afirmativa. De ello depende que podamos enfrentarnos a cualquier contradicción surgida en la armonización de los valores, e incluso a los problemas derivados que surgen en su implantación y adaptaciones.

El ensayo propuesto nos obliga a realizar distintos grados de comentario retrospectivo, cuyo excurso, para no alejarnos de nuestro propósito, vamos a presentar de forma abreviada y limitada a tres experiencias temporales –período clásico, ilustración y confrontación bélica mundial-.

Empezamos, pues, por reconstruir el planteamiento del problema en su versión original, tal y como nos parece advertir en la caracterización planteada por Sócrates en los diálogos platónicos del Critón o del deber y el Menón o de la virtud (Burnet, 1.899-1.908), rastreando su evolución histórica y proyecciones temporales con la intención de lograr una perspectiva adecuada para dimensionar sus actuales desarrollos conceptuales, niveles operativos e indiscutible impacto.

En la original posición de Sócrates se vislumbra la tensión dialéctica entre los ámbitos públicos de la polis y la conciencia privada del deber racionalmente establecido, por eso en el Critón se niega a aceptar la opinión de la mayoría, sino lo que diga el que entiende sobre las cosas justas e injustas, aunque sea uno sólo, y de lo que la verdad misma diga, pues lo que importa no es vivir sino vivir bien y vivir bien exige permanecer en la polis, pues las leyes le han hecho partícipe de los bienes de la ciudad incluida la libertad, y en consecuencia, como ciudadano ha de actuar justamente aunque por ello deba ser condenado. En el Menón, se pregunta, entonces, si es posible conocer ¿qué es la virtud?. Frente a los sofistas que se declaraban relativistas respecto a las costumbres y, diríamos hoy, los valores, Sócrates defiende que la virtud es conocimiento, "nadie hace el mal a sabiendas", pero, en oposición a los sofistas, maestros de virtud política, estima que la virtud no se puede enseñar, ni los maestros profesionales de la virtud, ni los ciudadanos ilustres, es cada uno de acuerdo a su naturaleza y por medio de la dialéctica el que tiene que lograr el conocimiento del fundamento de todos los valores, la "idea" del Bien, tal y como muestra en la República y en la escena de la Caverna. En consecuencia, según la posición de Sócrates sólo si es posible la objetividad de los valores, cabe una reflexión racional y una educación moral basada en el aprendizaje teórico y conceptual de principios éticos.

Estas propuestas encuentran un contrapunto teórico más realista en Aristóteles (Bekker, 1.831-1.870), que toma conciencia clara de que el hombre además de racionalidad tiene sentimientos y emociones y son estos los que mueven a la acción; por lo que la polis, si quería conseguir el fin último de vida feliz, de acuerdo a la actividad que es propia al hombre, debía formar, no sólo en el conocimiento sino en las virtudes relacionadas con las costumbres y el carácter, lo que hoy, vendría a ser la educación en valores, capaces no de saber qué es el bien, sino de actuar bien. Esos valores o virtudes éticas deberían ser determinadas por el hombre prudente. Para Aristóteles, el ámbito de la investigación teórica es diferente al ámbito de la investigación práctica, de la acción; por eso sostendrá, frente a Sócrates y Platón, que "Pericles y los que son como él son prudentes, porque pueden ver lo que es bueno para ellos y para los hombres, y pensamos que ésta es una cualidad propia de los administradores y de los políticos"(Aristóteles, 1.985. Edición bilingüe de María Araujo y Julián Marías).

Aristóteles critica abiertamente el intelectualismo moral socrático-platónico, es decir, la identificación entre conocer y hacer, ya que sólo se produce en las ciencias teóricas. Entre el saber moral y el teórico se da una diferencia básica. El saber moral consiste en deliberar acerca del justo medio, pero sobre lo que es eterno y necesario (objeto de estudio del saber teórico) no cabe la deliberación, sino sólo la demostración. Nadie delibera «sobre lo que no puede ser de otra manera, ni sobre lo que no puede ser». Deliberar sólo lo hacemos sobre lo que llega a ser por nosotros y no siempre de la misma manera. La deliberación atañe al ámbito práctico (medios-fines). Sólo deliberamos «sobre aquello que está en nuestro poder y puede ser realizado», en el sentido de que depende de nosotros que la acción o la cosa llegue a ser.

El hombre cuando actúa siempre desea algo pero no siempre es lo bueno y lo mejor. El bien del hombre no es algo evidente sino que ha de ser mostrado para que así actúe como una diana hacia la que dirigir nuestras acciones y deseos, pues aunque todo hombre desea y obra muy pocos lo hacen como es debido. En consecuencia, sólo si sabemos qué es lo bueno y lo mejor podemos dirigir hacia ello nuestras acciones. No obstante, conocer el telos no asegura su realización.

En conclusión, la ética aristotélica afirma que hay moral porque los seres humanos buscan inevitablemente la felicidad, la dicha, y para alcanzar plenamente este objetivo necesitan las orientaciones morales. Pero además nos proporciona criterios racionales para averiguar qué tipo de comportamiento, qué virtudes, qué tipo de carácter moral es el adecuado a tal fin. Así entendió la vida moral como un modo de autorrealización. «La felicidad no está en la diversión; sería absurdo que el fin del hombre fuera la diversión y que se ajetreara y padeciera toda la vida por divertirse. Pues todas las cosas las elegimos por causa de otras, excepto la felicidad, que es ella misma fin» (Aristóteles, 1.985. Edición bilingüe de María Araujo y Julián Marías).

La virtud típica de la razón práctica (contingencia) es la frónesis o prudencia (Aubenque, 1.999), que consiste en saber dirigir la vida del hombre respecto a lo que es bueno y malo, es la virtud intelectual relativa a la vida práctica, de lo que es mudable y contingente, sabe deliberar sobre lo que está bien y mal para el hombre. Es la propia del político. La

prudencia está ligada a las virtudes éticas; éstas indican el fin u objetivo y la prudencia determina los medios apropiados para cada fin. (*No es posible ser virtuoso sin prudencia ni ser prudente sin virtud ética*).

Las virtudes éticas, los valores en nuestra terminología, favorecen el logro de esta sabiduría, pues estas virtudes mantienen el impulso del hombre al justo medio, entre el exceso y la carencia, y por lo tanto requieren también cierto bienestar exterior, cierta posición social, y cierta estructura política que permita la realización de este justo medio entre los excesos y carencias del comportamiento humano. Pero es difícil encontrar desde joven la dirección recta para la virtud si no se ha educado uno bajo leyes justas (valores), porque la vida templada y firme no es agradable al vulgo y menos a los jóvenes. De ahí, la necesidad de las leyes, en el caso de Aristóteles, de la educación en valores, en nuestro caso, que ha de ser un asunto educativo de la polis.

Estas propuestas clásicas, refundándose en algunas de sus tesis, fueron durante mucho tiempo el punto de referencia teórico del pensamiento occidental, prácticamente hasta el siglo XVIII, en el que la ilustración y su ilimitada confianza en las posibilidades de la razón para organizar de forma justa la humanidad, hizo que se abandonara la necesidad de educar el carácter, que se educara en valores, pues, según el emotivismo de Hume, los valores están más allá de las posibilidades de la razón. Por otra parte, el liberalismo que subyace a los planteamientos de la Ilustración, propone límites en la esfera pública a fin de preservar la autonomía y los intereses individuales, personales, en consecuencia, defienden la neutralidad de las instituciones, también educativas, para favorecer la libertad de deliberación y decisión del individuo (Mill, 1.981). Una impronta, que aunque adoptó formas muy diversas, resulta esencial para comprender las debilidades y fortalezas de los ensayos reformistas sociales de la época.

La tercera imagen histórica, que tan gran influencia ha ejercido, a nuestro juicio, sobre la convivencia humana de las últimas décadas, nos la proporciona la experiencia de las dos guerras mundiales que trajo consigo la desconfianza radical en la capacidad de la razón para organizar la vida social y política a pesar de que los más acérrimos defensores de los postulados ilustrados piensan que el siglo XX, gracias a los descubrimientos científico-técnicos –muy particularmente el campo



de las comunicaciones y de la informática–, se han abierto ya las puertas de una nueva era digital que estará caracterizada previsiblemente, por relaciones económicas, culturales y humanas diferentes a las existentes hasta ahora, anuncian la época de la globalización y la muerte de las ideologías, iniciándose la época definitiva de la paz internacional. Este planteamiento, llamado a veces de pensamiento único, tiene un componente de dogmatismo que, además de verse constantemente refutado por hechos sociológicos de disolución de convivencia, tiende a ahogar la crítica y la discrepancia, y tiende a la superficialidad revestida de objetividad científica esquivando los problemas morales declarándolos resueltos.

Es en esta situación donde se intenta hacer una relectura de la neutralidad liberal en su relación a los valores morales, mostrando que algunos valores como la cooperación, la autonomía, la tolerancia o el sentido de la justicia son compatibles con los principios del liberalismo (Toscano, 1.998). Ahora bien “¿Es correcto hablar de neutralidad cuando se trata de valores?. Por ejemplo, cuando se trata de definir desde algún punto de vista –y eventualmente diseñar- políticas educativas, procesos de aprendizaje moral y de socialización ¿Qué tipo de conducta se ha de mostrar como valiosa? Si hoy admitimos la pluralidad y complejidad como rasgos propios de la cultura contemporánea, también aceptaremos de modo implícito que resulta difícil llegar a acuerdos en cuestiones de moralidad. La situación fue ya descrita por M. Weber en términos de ‘eterna lucha de dioses’. De ser posibles los acuerdos, ¿a qué precio y con qué procedimientos obtenerlos? porque lo que parece estar claro a estas alturas de la historia, que los nuevos retos que supone el pluralismo en una sociedad democrática construida a partir de las constituciones, posteriores a la segunda guerra mundial, que encarnan el bienestar social y el respeto a los Derechos Humanos muestran que el bienestar personal y social son en buena medida producto de la ley. Porque el bien político también depende de las condiciones sociales y económicas (López, 1.998).

En estas apretadas referencias históricas, hemos intentado mostrar, mediante un examen atento de sus implicaciones axiológicas la necesidad de acometer una revisión de los fundamentos que afectan a la posibilidad de la reflexión sobre la enseñanza de los valores, como condición esencial de una posterior teoría curricular. El reconocimiento y

la incidencia de afirmaciones valorativas en nuestro campo hace inviable y estéril una investigación científica regida sólo por criterios lógicos y empíricos, rehabilitando el concepto de racionalidad práctica que intenta hallar principios y reglas que sean aptos para una auténtica comunicación intersubjetiva. Una nueva epistemología que partiendo del presupuesto de que la mente humana es capaz de juicio racional prudencial, de raíz aristotélica, centra su atención en analizar cuáles son los modos a través de los que opera la razón, sobre la base de datos limitados y sin la guía de procedimientos efectivos para formar y valorar hipótesis, para tomar decisiones determinadas por normas y cuáles son los elementos irracionales que están presentes.

Es, pues, en esta compleja situación en la que hemos de responder a la pregunta de si se puede educar en valores en una sociedad pluralista, en la que los poderes públicos pueden imponer de forma obligatoria y con carácter universal, pues la obligatoriedad de la educación hasta la secundaria puede ser sentida como una injerencia en la autonomía e individualidad de las personas, pudiendo los padres sentir que la educación en valores desde la institución escolar obstaculiza la posibilidad de educar a sus hijos en los valores o en la forma de vida que ellos juzgan más adecuada, la cuestión que se plantea es ¿qué clase de exigencias educativas puede imponer el estado y qué fines puede legítimamente perseguir por medio de la educación obligatoria cuando no existe entre los ciudadanos acuerdos sobre las concepciones del bien?

Por ello, el contenido de la enseñanza ha de ser explicado de manera objetiva, crítica y pluralista. El único límite a la neutralidad lo constituye el deber que al Estado se le impone en las normativas constitucionales de los países más avanzados de formar a los alumnos "en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales", objetivo cuya realización exige, en los niveles inferiores de enseñanza, la difusión activa de esos valores básicos, ético y políticos de la convivencia democrática, lo que no significa un adoctrinamiento.

Esto implica que hemos de abandonar las posiciones esencialistas o cientifistas de la objetividad, que veían en la ciencia un modelo de objetividad y neutralidad axiológica, pues constituye una incorrecta descripción de lo que es la ciencia (Beltrán, 1.998; Jiménez y

Jiménez 1.999). Desde ciertas posiciones pragmatistas, que entroncan con los planteamientos de Dewey se ha mostrado que no se pueden aceptar lo que desde la racionalidad científica moderna se sostiene como un hecho, que no puede haber tal cosa como una fundamentación racional para una posición ética, y que estamos comprometidos con un politeísmo de valores últimos, que no hay ninguna racionalidad más allá de una racionalidad puramente instrumental y que se puede argumentar la objetividad de la moral. El pragmatismo no cree que pueda haber una teoría ética construida por adelantado, requiere que toleremos el pluralismo, además tampoco admite, que exista un algoritmo o conjunto de reglas mecánicas, tales como el método científico, que nos puedan conducir a la verdad, ya sea en las ciencias o en la ética, sino que existe el camino de probar los propios valores en la práctica, mientras concedemos a los demás el derecho a hacer lo mismo, "la ética a la que conduce esta concepción de la verdad es, me parece, la ética que es necesaria para combinar el gran valor ilustrado de la tolerancia con el respeto hacia la particularidad de la tradición, y con el reconocimiento de la necesidad de concepciones turbias acerca del significado de la vida, cuya ausencia en el pensamiento de la Ilustración hizo que la gente sintiese un gran vacío" (Putnam, 1997).

Este planteamiento pragmático exige abandonar el dualismo objetivo/subjetivo, hay que abandonar la cuestión de si los valores son valiosos por sí mismos o bien si lo son gracias a nosotros, lo que realmente nos interesa no es saber de dónde viene el valor que tienen los valores – si es un valor de ellos o nuestro–, sino saber para qué sirven los valores. La finalidad social acostumbra a ser mucho más importante que el origen físico o cronológico.

El debate acerca de la objetividad o la subjetividad de los valores sólo tienen un interés relativo. Porque resulta claro que los valores necesitan una base social que les otorgue existencia, presencia, eficacia. Los valores son siempre valores compartidos.

En este estado de cosas, se abren ciertamente nuevas perspectivas en la reflexividad epistémica, donde cobran especial significado, las estrategias de racionalidad comunicativa propuestas por Jürgen Habermas (1.981, 1.982,1.985), las aportaciones de Rorty

(1.967, 1.979, 1.991), las soluciones de Hilary Putnam (1.981, 1.987, 1.997), o el predicamento de la razón de Rescher (1.984, 1.988, 1.993, 1.995), en quienes nos parece advertir nuevos criterios de racionalidad epistémica capaces de justificar el pluralismo axiológico de la ciencia y fundamentar su componente normativo. Premisas básicas para, desde una posición falibilista –nuestra comprensión del mundo es imperfecta y abierta –nadie está en posesión de la verdad última- establecer las condiciones de posibilidad para la emergencia de lo nuevo, estimulando la creación de hipótesis innovadoras ante nuestra pregunta inicial y abandonar de manera definitiva la arbitrariedad o el puro subjetivismo en el terreno de los valores.

Esta justificación pragmática de la razón como búsqueda de lo óptimo o “de lo mejor disponible”, nos da un principio de guía de la acción que satisface el requisito de coordinación social de manera eficiente. Como guía de acción el “predicamento de la razón” nos requiere hacer lo que parece lo mejor, con la consciencia de que puede muy bien no serlo en realidad”. La racionalidad tiene una limitación intrínseca, no tiene que ver con la optimización absoluta sino circunstancial, tiene que ver con lo mejor que pueda ser hecho en determinadas circunstancias. La razón nos fuerza a hacer lo óptimo en las circunstancias tal como las enfrentamos y con la información que tenemos. De lo que se trata, más que de reducir los valores a una unidad, es de armonizar la pluralidad de valores, inconmensurables entre sí y cambiantes en función del contexto. Los métodos estarán condicionados por el intento de dar sentido u optimizar los valores, lo que demanda la racionalidad es la optimización de la pluralidad de valores.

La pluralidad de valores permite evitar el problema de la objetividad, en función de la finalidad de la razón. Así, el objetivo del conocimiento no es evitar el riesgo sino asegurarnos información sobre el mundo, un mundo abierto, repleto de incertidumbres. Aunque los valores no tengan el nivel de rigor de los juicios científicos no por ello habrá que considerarlos irracionales y arbitrarios, como si sólo dependiesen de una opción individual. Los valores aparecen siempre en contextos vitales plenos de proyectos, de reflexión, de sentido crítico. Tan insensato es querer desacreditar los valores en nombre de la ciencia, como hacer ver que los conocimientos no tienen nada que ver con los valores. Sólo si nos percatamos de la importancia de conocer bien los

valores y de valorar bien los conocimientos seremos capaces de entender el mundo en que vivimos, que es complicado de entender justamente porque es complejo de estructura (Terricabras, 1.998).

Por tanto, proponemos una educación moral alejada de la concepción absoluta, objetiva e inmutable de los valores, ya que estos modelos tienden a la imposición autoritaria, incluso coactiva, que impide en muchas ocasiones el desarrollo de la autonomía moral de los alumnos para adscribirse a la opción que consideren más justa.

De igual manera, nuestra propuesta se aleja de la concepción relativista y totalmente subjetiva de los valores, donde dado que todas las opciones son igualmente válidas y ninguna actitud, comportamiento o norma es mejor que otra, la labor del educador carece prácticamente de sentido.

Frente a ambas opciones, defendemos una educación moral entendida como un conjunto de acciones intencionadas, tendentes a que los alumnos construyan racional y autónomamente sus propios valores y normas, adopten actitudes coherentes con los mismo y se comporten de manera consecuente. La razón, el diálogo y la voluntad de valor nos servirán de guías del juicio y de la conducta.

Así concebida la educación moral, deberá atenerse a dos principios: el respeto a la autonomía de la persona y el diálogo racional.

La educación moral es una dimensión de la educación integral del hombre y debe ser una educación basada en valores libremente asumidos, y, por tanto, su enseñanza-aprendizaje debe ser un proceso consciente y explícito. En el transfondo de la educación moral no se debe olvidar el importante papel de los temas transversales, dado su marcado componente valorativo.

Teniendo en cuenta estos resultados epistemológicos podemos con cierta solvencia enfocar ahora la propia naturaleza de los valores. ¿Qué son y para qué sirven? (Cortina, 1.996 a, 1.996 b, 1.997, 1.998 a, 1.998 b, 1.999).

Montserrat Payá expone en un inteligente análisis la historia de las relaciones entre axiología y ética en lo que se refiere a la naturaleza

conceptual del valor y las diferencias que han percibido algunos autores con términos análogos como el de actitud (Payá, 1.997).

Desde esta perspectiva cobra pleno sentido la definición de Adela Cortina, quien partiendo del concepto económico de "valor de uso de una mercancía" propone una definición que intenta zanjar la disputa entre los "objetivistas" tendentes al dogmatismo que defiende que hay valores, no sólo reales sino absolutos y válidos en todas las épocas y los subjetivistas que acaban aceptando un imposible relativismo desde el punto de vista racional.

Al definir el valor como "la aptitud de las cosas, las personas, las acciones, las instituciones o los sistemas para satisfacer necesidades y deseos humanos. Llamamos bueno a un alimento que potencia el funcionamiento de nuestro organismo, y justa a una sociedad preocupada por satisfacer las necesidades de sus miembros. Con lo que se observa que el mundo de los valores ha de contar siempre con dos polos al menos: la aptitud real en la cosa, la persona o sociedad, y un sujeto de necesidades y deseos, dispuesto a descubrir esa necesidad y a servirse de ella" (Cortina, 1.998). Esta definición permite pensar la realidad de forma dinámica, conteniendo un potencial de valores que de forma creativa los sujetos han de ir descubriendo en relación a sus necesidades, construyendo proyectos de vida en los que se articulan los distintos valores. Como indicaba Ortega en *¿Qué es filosofía? Vivimos aquí, ahora*, es decir, que nos encontramos en un lugar del mundo y nos parece que hemos venido a ese lugar libérrimamente. La vida, en efecto, deja un margen de posibilidades dentro del mundo, pero no somos libres para estar o no en este mundo que es el de ahora. Cabe renunciar a la vida, pero si se vive no cabe elegir el mundo en el que se vive...La vida nos es dada, mejor dicho, nos es arrojada o somos arrojados a ella, pero eso que nos es dado, la vida, es un problema que necesitamos resolver nosotros. Por lo mismo que es en todo instante un problema, grande o pequeño, que hemos de resolver sin que quepa transferir la solución a otro ser, quiere decir que no es nunca un problema resuelto, sino que en todo instante, nos sentimos como forzados a elegir entre varias posibilidades.

Si no nos es dado escoger el mundo en el que va a deslizarse nuestra vida -y ésta es su dimensión de fatalidad- nos encontramos con

un cierto margen, con un horizonte vital de posibilidades -y ésta es su dimensión de libertad-; vida es, pues, la libertad en la fatalidad y la fatalidad en la libertad.

La creatividad humana, fruto de su libertad tiene en cuenta la realidad en la que ha de vivir, pero no se somete a ella como si estuviese determinada, dando por sentado que todas las formas de realizar los valores están descubiertas, la creatividad humana permite al hombre construir nuevos proyectos de convivencia que hagan posible la libertad, la justicia y la solidaridad.

Desde este dinamismo de la vida humana cabe superar tanto el objetivismo como el subjetivismo en un proyecto de vida democrática, en una sociedad abierta y moralmente pluralista, en la cual, los distintos grupos que conviven pueden defender que hay "valores, no absolutos, pero sí universales, valores a los que no queremos renunciar y que deseáramos ver realizados universalmente, porque históricamente hemos aprendido que nos ayudan a acondicionar mejor la vida humana, personal y social, que sin ellos nuestro mundo no es habitable». En consecuencia, los valores sirven para hacer "el mundo habitable, para acondicionarlo de tal forma que puedan encontrar en él una vivienda digna todos los seres humanos" (Cortina, 1.998).

Con este examen, aunque muy limitado, hemos querido mostrar la decisiva influencia que los factores de naturaleza epistemológica tienen en la conformación transversal del currículum, así como la posibilidad, al menos, de admitir una justificación racional de criterios ante su discurso valorativo proyectado a la acción en un contexto de incertidumbre y de pluralismo axiológico. Probablemente, estas reflexiones no conduzcan a una solución definitiva de todos y cada uno de los problemas planteados. De todos modos, sirven para replantear problemas y cuestionar algunas de las respuestas e ideas que suelen ser asumidas como incontrovertibles.

Alcanzado este punto, resulta necesario sistematizar y destacar otras posibles aportaciones de la fundamentación para remover al alza los niveles de reflexividad y criticidad de las relaciones entre transversalidad y currículum.

A este respecto, podemos observar cómo la reflexión sobre los fundamentos abre ciertamente nuevas perspectivas para la discusión

paradigmática que se está llevando a cabo en el proceder científico de la pedagogía que pretende articular y ordenar distintos paradigmas –experimental, cultural y crítico-. La transversalidad está generando una profunda revisión en el análisis de los enfoques científico-sociales de los procesos educacionales –técnicas etnográficas, investigación mediante observación participante, triangulación- que forman parte de la más genuina tradición investigadora cualitativa, cuya actividad científica puede ayudarnos a precisar su carácter práctico y abierto al reconocimiento de la continua constitución y renovación intersubjetiva de los valores.

Además, la argumentación expuesta nos ha servido para fundamentar los principios psico-didácticos que modulan los desarrollos curriculares básicos. En efecto, la necesidad de un currículo abierto y flexible, los principios de intervención educativa con sus correspondientes modelos de aprendizaje y mediación cognoscitiva, la metodología activa e investigadora en el aula, las dimensiones y enfoques globalizadores con los que se intenta impregnar a los diferentes segmentos educativos, especialmente a los iniciales, encuentran importantes referentes en las experiencias y desarrollos conceptuales antropológicos.

En un orden más aplicado, nos importa destacar los siguientes aspectos:

- a) La evolución de la selección, especificación, clasificación e incluso formulación de objetivos de aprendizaje hacia modelos abiertos, incorporando actitudes liberalizadoras, tanto en lo que se refiere al trabajo de planificación previo como al trabajo escolar, deslindando ambos del riguroso control intervencionista que se asocia a posturas conductistas y mecanicistas. De esta liberación se espera un incremento en el potencial de aprendizaje significativo, todavía pendiente de comprobaciones experimentales, así como la introducción de innovaciones en los métodos de trabajo, fundamentando la intención y contenido de las actividades escolares. Entendemos que esa es la clave de una preocupación pedagógica, altamente reflexiva, dedicada al problema del surgimiento o la emergencia de los valores.



- b) Bajo el estímulo de los cambios experimentados en la dinámica instructiva peculiar de la transversalidad, se ha motivado la necesidad de revisar la selección y organización de los contenidos culturales. Es innegable que en esta tarea debemos rastrear constantes pistas antropológicas que ayudan a desvelar y perfeccionar el nuclear concepto de cultura escolar.
- c) En todo caso, hay que reconocer que los mapas de situación con los que trabajamos en la transversalidad todavía resultan demasiado imprecisos y con un excesivo lastre de lugares comunes, por lo que los planteamientos en torno a los fundamentos pueden contribuir a reformular la comprensión de la transversalidad, explicando su significación y aportando rigor metodológico a la decisión curricular.

Se abren de esta manera nuevas posibilidades de abordar un currículum transversal que supere las contradicciones de sus perfiles objetivos y subjetivos, al mismo tiempo que se pueden desvelar algunos contrapuntos del currículum oculto.

Nuestra intención ha sido mostrar cómo una pregunta en torno a los fundamentos, en conexión, como resulta obvio, con otros tipos de análisis más próximos y visibles, tales como el sociológico, psicológico, pedagógico y disciplinar, puede ayudar a objetivar las respuestas a los interrogantes básicos del diseño curricular transversal, e incluso ampliar sus aplicaciones prácticas.

---

# **CAPITULO III**

---

EL DISEÑO CURRICULAR COMO MARCO  
COMPENSIVO  
DE LA INTENCIÓN TRANSVERSAL

## **EL DISEÑO CURRICULAR COMO MARCO COMPRENSIVO DE LA INTENCIÓN TRANSVERSAL**

Una vez demarcado el concepto de transversalidad, vamos a centrarnos a continuación en sus aplicaciones disciplinares desde su profundo sentido curricular, examinando su funcionalidad didáctica y su construcción en el aula como ciclo de acción por el que un conjunto de conocimientos científicos es ordenado de nuevo para ser enseñado y aprendido por unos alumnos.

Así, pasamos a exponer el diseño curricular como el marco que debe precisar las intenciones y proporcionar las guías de acción docente-discente, desde la óptica transversal. Presentar un diseño curricular como un modelo sistémico de intervención abierto, flexible, realista, dinámico, predictivo e informado por una situación determinada de docencia y por las necesidades del alumno y del profesor, conforman la pretensión que motiva nuestra argumentación. Es, en síntesis, la expresión ordenada, anticipada en el tiempo y supuestamente racionalizada, de la visión personal que el profesor asume al poner de manifiesto su enfoque transversal, su pensamiento metodológico y su praxis didáctica. De este modo, programar viene a ser el resultado de una decisión consciente que el profesor realiza tras un complejo proceso en el que se pone en juego su capacidad para relacionar los conocimientos y destrezas que posee con las exigencias de las situaciones concretas que tiene que afrontar en el curso de la enseñanza para lograr los objetivos que se propone (Shavelson, 1.973). Por ello, y asumiendo los análisis de algunas de las más contrastadas investigaciones sobre el tema (Gimeno, 1.981, 1.988; Gimeno y Pérez, 1.983, 1994; Apple, 1.986, 1.987, 1.996; Coll, 1.987, 1992; Gervilla, 1.988; Medina, 1.988; Román y Díez, 1.989; Medina y Sevillano, 1.990; Santos Guerra, 1.990; Tann, 1.990; Torres, 1.990; Grundy, 1.991; Sáenz Barrio, 1.994; Sánchez, Barrueco y Otros, 1.994) proponemos la programación transversal como una tarea cíclica, pluridimensional, evolutiva, necesaria y compleja (Carr y Kemmis, 1.986), susceptible de múltiples interpretaciones (Elliot, 1.990), que aspira a integrar distintas concepciones del currículum, del aprendizaje, los centros docentes, los profesores, los alumnos, y, en última instancia, de la sociedad (Stenhouse, 1.975).

Resulta difícil reflejar de forma esquemática las diversas perspectivas implicadas en el concepto básico y ciertamente abierto de currículum. Puede ser empleado, tanto para expresar una determinada posición ante la cultura -en cuanto que organiza, bajo claves pedagógicas, un sentido o interpretación de ésta-, como para definir el marco en el que se sitúa el propio centro docente, obligado a interpretar las prescripciones y orientaciones generales en términos de actividades docentes, bajo unas determinadas condiciones que lo matizan.

En el currículum se concretan y toman cuerpo una serie de principios de índole diversa -antropológicos, ideológicos, sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos-, que, tomados en su conjunto, muestran la orientación general del sistema educativo. Un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas (Coll, 1.987).

En efecto, la función básica del currículum, su razón de ser, es la de explicitar el proyecto -intenciones y plan de acción- que preside las actividades educativas. Tal vez la manifestación más antigua e ilustre de esta interpretación proyectiva sea la de Aristóteles cuando ve a los hombres como arqueros que tienen un blanco. Para cumplir con éxito esta función, sirviendo de guía para orientar de forma dinámica la práctica educativa, sus componentes deben proporcionar informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar.

Responder a la cuestión sobre **¿qué enseñar?** supone establecer cuáles son los objetivos y seleccionar los contenidos del tema transversal.

La configuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de un enfoque sistémico, intencional y normativo de la educación ha convertido a los objetivos en un instrumento fundamental en el diseño curricular y en uno de los aspectos de mayor importancia estructural, por cuanto significan un código de acción imperativo para el resto de los componentes curriculares, afectando incluso al mismo desarrollo del proceso (Zabalza, 1.987).

Los objetivos representan la declaración formal de las intenciones y propósitos de aprendizaje que se espera desarrollen los alumnos con la puesta en práctica del currículum en el aula. Esto exige que el primer punto a tener en cuenta a la hora de concretar un proyecto transversal sea la formulación de los objetivos, que reflejarán, por tanto, las habilidades cognitivas, sociales, motrices, así como las actitudes y valores que, por considerarlas propias y específicas del tema transversal abordado, se desean provocar, favorecer o facilitar mediante los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Planteada la necesidad de establecer objetivos, si es que realmente se quiere actuar clara, plausible y racionalmente, y sin entrar en una exposición de la polémica sobre la naturaleza, el grado de concreción o la responsabilidad en su formulación (Sarramona, 1.990); queremos apuntar que nuestra propuesta de objetivos combina tres fuentes de decisión interconectadas: el profesor y las necesidades/acuerdos disciplinares, los alumnos y las instituciones de la sociedad en la que se inscriben.

Por estas razones, los objetivos transversales tenderán a potenciar y desarrollar como mínimo cinco grandes tipos de capacidades: cognitivo o intelectual, afectivo o de equilibrio personal, de relación interpersonal, de actuación e inserción social y motriz, y con su formulación, ciertamente flexible, buscaremos cumplir, al menos, una triple función:

a) Orientar la intencionalidad del proceso educativo relacionando adecuadamente las finalidades generales atribuidas a la educación en el contexto legal, con las específicas de las áreas curriculares, así como con los intereses, capacidades y rasgos diferenciales propios de los docentes y discentes, o bien de cada situación contextual determinada por el centro y el aula.

b) Impulsar y motivar la acción pedagógica -métodos, medios, estrategias de acción- del profesor y de los alumnos/as.

c) Proveer de criterios racionales y suficientemente consistentes al proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado, estableciendo pautas que permitan definir y evaluar sus resultados.

Estrechamente vinculada a esta tarea, nos encontramos con la necesidad de organizar y secuenciar los contenidos, todo lo que se enseña/aprende en el proceso educativo y que son elementos configurativos y autoestructurantes del sistema humano.

Este nuevo elemento ha sido dotado en la actualidad de una especial relevancia, distinguiéndose entre contenidos conceptuales o saber –conceptos, palabras, códigos, leyes, principios, valores-, contenidos procedimentales o saber hacer –procedimientos, estrategias, habilidades, técnicas- y contenidos actitudinales o saber valorar –actitudes, adhesiones, afectos-. Ahora bien, reconociendo su innegable presencia en el diseño curricular y su intenso valor formativo, consideramos que los contenidos actuarán como factor de consolidación, siempre que su conceptualización se realice en función de la interdependencia que mantienen con el resto de los elementos del diseño.

En este sentido, conviene precisar que en los contenidos de la educación pueden distinguirse dos variables independientes (Castillejo, 1.987); por una parte, los conocimientos que hacen referencia al «qué se aprende», y, por otra, los programas, centrados en el «cómo se aprende» y «qué se hace con lo aprendido». Evidentemente, lo que importa, y más aún en el ámbito de la transversalidad, es seleccionar e integrar ambas dimensiones de acuerdo con los objetivos propuestos.

Contemplando la estrecha relación que mantienen los contenidos con los objetivos, no conviene perder de vista las diferencias que se producen entre ellos, concretados en el espectro más amplio de los objetivos, su diferente significado en cuanto a sus encadenamientos estructurales internos, y sobre todo, la función mediadora de los contenidos para el ejercicio de las operaciones intelectuales que los objetivos proponen ejercitar.

Es precisamente la función mediadora de los contenidos la que introduce un cierto relativismo en el valor particular de unos contenidos respecto a otros. Ello origina el problema pedagógico fundamental de establecer su selección y organización. Hemos de responder entonces a la pregunta de **¿cuándo enseñar?**

Varios son los criterios que desde la teoría curricular se han ido consolidando para llevar a cabo estas tareas fundamentales.

En una obra clásica sobre el tema, R. Tyler (1.949) señala que, en lo que concierne a los puntos susceptibles de proporcionar información para seleccionar sabiamente los objetivos, existe una fuerte discrepancia entre las posturas defendidas por los esencialistas (criterios logocéntricos), los progresistas (criterios psicocéntricos) y los sociólogos (criterios sociocéntricos). Además, está presente la problemática de la estructuración de los contenidos o forma en que relacionamos y vertebramos los distintos contenidos para presentarlos a los alumnos, con el fin de facilitarles la asimilación significativa del aprendizaje mediante los procesos de integración y revisión sistemática de lo aprendido.

En este sentido, hemos de referirnos en primer lugar al criterio sociocéntrico, ya que en virtud del mismo, los contenidos que ha de integrar una determinada disciplina obedecen a razones de su relevancia desde el punto de vista socio-cultural o, más bien, ideológico-político; es decir, la selección dependería de las prestaciones sociales que se demandan en un momento determinado. En este sentido, cada sociedad prima la perspectiva y los marcos de análisis que, a su juicio, son esenciales para la configuración y consolidación de la misma, por lo que las demandas socio-políticas son determinantes para elegir una u otra gama de contenidos, unos temas transversales u otros, para cada lugar y tiempo determinados, y por ello exigen el concurso de otros criterios para completar una selección más fundamentada, que tenga en cuenta tanto la estructura propia de la ciencia como las características de los sujetos destinatarios.

Con respecto a la estructura de la ciencia, encontramos el criterio científico-disciplinar o logocéntrico, que viene a significar el acuerdo de la comunidad científica sobre qué conjunto de contenidos están más fundamentados -validez, rigurosidad, coherencia, fiabilidad- y tienen más posibilidades de conexión con la tarea ineludible de la acción y el contenido social para el que se está preparando al alumno.

Lógicamente, estos acuerdos, desde la consideración de los contenidos como productos y como procesos con una dinamicidad propia, han de ser revisados periódicamente para incorporar los progresos de las nuevas aportaciones. Ello supone el compromiso ineludible que se enmarca en la funcionalidad didáctica de toda disciplina y que

permite plantear la enseñanza como una actividad crítica e investigadora.

Pero no sólo las demandas sociales y los acuerdos científicos han de ser los únicos referentes en la selección de los contenidos, sino que se ha de considerar la presencia de una última e imprescindible variable como es la del sujeto que aprende. ¿A quién enseñar?. Esto supone tener en cuenta también el denominado criterio biográfico o psicocéntrico, que impone requisitos de adecuación de los contenidos a la etnografía característica del grupo-clase, así como a la biografía de cada persona. De esta manera, el nivel cognitivo de cada alumno, su estilo perceptivo y su motivación, entre otros factores, exigen que los contenidos sean seleccionados en función de las capacidades, necesidades, intereses y expectativas de los destinatarios. Por otra parte, la peculiar configuración de cada grupo humano, capaz de generar un genuino ecosistema diferencial en cada aula, reclama asimismo criterios seleccionadores en función de sus propias peculiaridades colectivas y grupales.

Una vez que se han seleccionado los contenidos, es preciso organizarlos pedagógicamente. Dos son los criterios que suelen utilizarse al respecto; ya siguiendo la lógica interna de la ciencia, ya atendiendo al orden psicológico del aprendizaje.

Según el criterio lógico-formal, un contenido validado y fundamentado científicamente puede ser objeto de conocimiento, reflexión y desarrollo para los alumnos en la medida en que aparezca estructurado en un *corpus* sistemático de carácter disciplinar. El contenido científico -teorías, leyes, principios, modelos, metodologías- tendrá, desde esta perspectiva, un carácter decididamente formador, por cuanto su asimilación y aprendizaje significativo por parte del alumno le permitirá interpretar y comprender la realidad necesaria para una acción profesional determinada.

Si bien el cumplimiento de las exigencias lógico-formales del contenido son decisivas para la asimilación por parte del alumno, su dimensión psicológica exige, igualmente, una adecuación del mismo al singular modo de procesar, asimilar, reelaborar y construir el conocimiento por parte de cada sujeto. Es decir, que los contenidos



han de estructurarse y secuenciarse, además, como esquemas generales con sentido, ligados a la capacidad de análisis, comprensión, construcción, crítica y creación de cada discente, así como a generar sus propios procesos de transferencia y generalización de aprendizajes.

De acuerdo con estas consideraciones, parece evidente la necesidad de compaginar la mayor amplitud de criterios posibles. Si la educación debe potenciar dos tipos de aprendizaje: el «saber que...» y el «saber como...», lo cierto es que, como señala el profesor Gonzalo Vázquez (1.983), también debe favorecer un «saber con...», es decir, un saber profundamente personal y estructurado, asequible a través de experiencias de explicación comprensiva y que se opone al mero conocimiento puntual y focal de las cosas; un aprendizaje conectivo, esquemático y contextual que permita mantener relaciones significativas con la realidad.

Un tercer elemento, inherente a todo proceso curricular, viene definido por lo que podíamos denominar, en sentido amplio, metodología. Es el elemento dinámico por excelencia de toda la estructura, ya que acoge a la acción misma de enseñar. Presenta en la realidad una estructura multidimensional, sistémica y holística, mediante la cual se ponen en funcionamiento los procesos por los que todos los demás elementos entran en interacción y, en este sentido, podemos decir que los condiciona de alguna manera.

En efecto, responder a la cuestión de *¿cómo enseñar?* implica tanto la determinación de los principios que guían la acción educativa, como de las estrategias concretas que se derivan de estos principios cuando se aplican a los contenidos y objetivos de la transversalidad. Expresado en otros términos, podemos sostener que la metodología de enseñanza hace referencia a las formas de poner en acción y desarrollar el currículum en las aulas, sugerir un planteamiento global de cómo se deben organizar y desarrollarse los temas transversales que previamente se han seleccionado, las actividades y la secuencia de tareas.

El concepto de método figura en la nómina de los términos más utilizados en el ámbito pedagógico. Su uso, sin embargo, no ha diluido el significado polivalente que este término posee en su aplicación a distintos procesos tanto del ámbito educativo como fuera de él.

En buena parte de las definiciones que se han establecido sobre el método en la ciencia (Bunge, 1.980), se viene a coincidir en su carácter etimológico, al concebirlo como «camino hacia», «procedimiento» o «manera»; resaltando, así mismo, su significado de orden y sistematización en el proceso y finalidad de una acción.

En el ámbito pedagógico, Gimeno (1.981) se refiere al método en tanto que la acción educativa misma, siendo el camino que se sigue en la realización de la acción. El método sería, en este sentido, una síntesis práctica de opciones tomadas en variables de orden filosófico, psicológico y didáctico. Crear un método sería así configurar una forma de acción de enseñanza, optando por una posición concreta en cada una de las dimensiones que puedan distinguirse en el modelo didáctico, y adoptar una posición psicológica en torno al alumno y su particular proceso de aprendizaje.

La cientificidad y rango profesional, que la transversalidad presenta dentro del currículum, no emana únicamente de la justificación científica que se haga de su concepto y marco epistemológico, sino también, de modo fundamental, de la metodología pedagógica con que se desarrolla dentro del plan de estudios. Hasta tal extremo resulta importante la existencia de una metodología clara, rigurosa y activa que, como indica Dale (1.977), el comportamiento profesional del profesor y su estilo cognitivo en el plano docente está muy relacionado y vinculado a la formación recibida y a su experiencia como estudiante.

Para nosotros, este esquema de configuración define la metodología y los procedimientos de enseñanza como una sistematización teórica y práctica con capacidad para articular la enseñanza con un sentido ordenado, coherente y fundamentado. Ello, en función de un subsistema didáctico -objetivos, contenidos, códigos, relaciones de comunicación, actividades, medios y canales, tiempos, espacios, evaluación-, psicológico -características personales del profesor y de los alumnos- y contextual -físico, institucional, social y cultural-. Es en esta previsión de cómo se desarrollará la enseñanza y el aprendizaje cuando el concepto científico de programación adquiere uno de sus significados más importantes, convirtiendo al profesor en un auténtico creador del método didáctico.

Bajo estas coordenadas, optamos por una metodología didáctica que intenta combinar los criterios lógicos con otros de carácter más expresivo-experiencial, como la implicación y participación reflexiva de todos los que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la autoexpresión, la posibilidad de aplicación y el adiestramiento científico. Si ello debe ser así en cualquier nivel y materia del ciclo educativo, con mayor razón debe presidir el desarrollo de la transversalidad, donde todo lo que sensibiliza al alumno constituye uno de los objetos de nuestro análisis y lo que ocurre en el aula, en cuanto espacio educativo, puede y debe convertirse también en objeto de estudio.

En consecuencia, proponemos la utilización complementaria, interaccional y contextual de varios tipos de metodología, diferenciados según distintos criterios (Jiménez, González y Ferreres, 1.989; Medina y Sevillano, 1990).

Si tenemos en cuenta el agente principal que interviene, podría hablarse de:

- **Métodos centrados en el docente o enseñanza colectiva.** El docente es el director o agente principal de transmisión informativa y el alumno recibe la materia en su forma final, de tal manera que sólo debería asimilarla adecuadamente y elaborar con ella sus propias estructuras cognoscitivas.

- **Métodos centrados en el discente.** Métodos que enfatizan al discente como sujeto de aprendizaje, adoptando el docente una labor orientadora y facilitadora del mismo. En función de que se primen las leyes de la individualidad, o más bien se tenga al grupo como punto de referencia, podrían distinguirse en este apartado entre métodos individualizados o socializados.

Si atendemos a la presentación de los contenidos, cabría hacer una segunda clasificación:

- **Metodologías informativo-receptivas.** Se trata de opciones metodológicas centradas en el discente, pero en las que realmente el papel preponderante es para el docente. En puridad, son modelos

protagonizados por el contenido, por la transmisión cultural y, en consecuencia, giran en torno a la enseñanza.

- **Metodologías intuitivas.** Se trata de procedimientos de acceder al conocimiento por medio de la experiencia sensible, inmediata, no diferida; entendida en este sentido literal o material de la intuición, o bien entendiendo ésta como un cúmulo de sensaciones que nos permitan «ver» mentalmente soluciones a situaciones complejas.

- **Metodologías de aprendizaje por descubrimiento.** Son aquellos métodos que asumen por principio la significatividad del aprendizaje, la participación activa del alumno en el mismo, la valoración y fomento de su propia experiencia, como condición para abordar y solucionar problemas; el respeto de su propia autonomía e idiosincrasia, y la defensa de la comprensión sobre la mera reproducción. En estos casos, la materia/información se presenta inconclusa al alumno, abandonando el profesor su función meramente expositiva para convertirse en activador y orientador del aprendizaje.

Modalidades de actuaciones del docente relacionadas con el descubrimiento, la investigación, la resolución de problemas e incluso la creatividad, no son más que intentos para lograr aprendizajes significativos en el discente. Ahora bien, el uso de estas estrategias, aunque diferenciadas por su relación con el aprendizaje significativo, no puede ser uniforme y deberán considerarse las situaciones diversas, tanto en lo que respecta a la naturaleza de la persona que aprende, como en relación a la modalidad de enseñanza de que se trate. Considerar el nivel de enseñanza, su carácter institucionalizado o no, u otras modalidades, exige aclarar el valor, incluidas las limitaciones, de los nuevos planteamientos que propondremos y su posibilidad de generalización a las diferentes situaciones.

En todo caso, los criterios que asumimos en la elaboración y selección de nuestro modelo metodológico estarán caracterizados por los siguientes rasgos:

-**Validez** de la propuesta para lograr los cambios de conducta previstos.

-**Comprensividad**, que hace referencia al logro de todos y cada uno de los objetivos propuestos.

-**Diversidad** o variedad adecuada en los distintos tipos de aprendizajes.

-**Conveniencia** con las diversas fases del desarrollo y niveles madurativos de los sujetos.

-**Estructura**, que asegura el orden, continuidad, progresión y equilibrio entre las actividades propuestas.

-**Relevancia** para la vida, como criterio relacionado con la utilidad y aplicabilidad interna de las actividades.

-**Participación** del alumno en la planificación, asegurándonos de que las actividades también responderán, en cierta medida, a las preferencias y criterios de los alumnos.

Por lo que respecta a las estrategias metodológicas más adecuadas para implementar la educación transversal serán aquellas que contribuyan a capacitar a los alumnos y alumnas para la participación social responsable, fruto del desarrollo personal y moral que van alcanzado. Al mismo tiempo, también se deberán potenciar aquellas estrategias que faciliten la interacción y cooperación de los alumnos entre sí y de éstos con sus profesores, dado que la educación transversal puede fácilmente plantear conflictos de valor, se deberá debatir en libertad, con racionalidad y responsabilidad sobre ellos, para manifestar la propia opinión, respetar las ajenas y adoptar finalmente aquellas que se considere más convincente, en un sentido similar a la proyección del diálogo habermasiano.

En este sentido queremos destacar algunas de las estrategias que deberán ponerse en práctica:

- Discusión de dilemas morales.
- Comprensión crítica.
- Diálogo a partir de un texto o de un suceso.
- Clarificación de valores.
- Dramatización de situaciones reales o ficticias.
- Representación de experiencias que pongan en contradicción estereotipos.
- Trabajo y juego simbólico.

- Proyectos.
- Salidas.
- Talleres.
- Análisis comparativos.
- Técnicas instrumentales: encuestas y entrevistas, simulación de casos y elaboración de materiales.

Con independencia de la estrategia o estrategias seleccionadas, habrá que considerar que el método:

- Depende de los objetivos seleccionados.
- Depende de cómo se realiza el aprendizaje. Y por ello, se deberá poner el énfasis en los procesos más que en los resultados, en el aprendizaje significativo, cooperativo, en el nuevo papel del profesor como mediación entre la cultura y el alumno, así como el importante papel que se atribuye como máximo responsable desde el constructivismo de generar, construir e interiorizar significados.
- Depende de la opción organizativa del centro.
- Depende del gran contenido social, actitudinal y moral que conforman los temas transversales.

En último término, abordamos la respuesta a la triple pregunta **¿Qué, cómo y cuándo evaluar?**

En la actualidad, la importancia de la evaluación educativa orientada al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje es admitida por todos. Carácter unánime que se ve reforzado en el ámbito de la transversalidad, donde lo que importa es la adquisición de aprendizajes duraderos y funcionales. La evaluación sintetiza la dimensión comprensiva y sistémica del proceso de aprendizaje, al plantearse no tanto la medición del progreso logrado-esperado (modelo presagio-producto), cuanto el seguimiento continuo del proceso (modelo proceso-producto) en lo referente a las diversas actividades, estrategias y situaciones planteadas a los alumnos en el aula y respecto del funcionamiento de los demás componentes implicados en cada caso.

Desde esta perspectiva, la evaluación ha encontrado alternativas racionales a su fijación exclusiva en el alumno y en las secuencias finales del proceso educativo.

Durante mucho tiempo la evaluación, y en especial en ámbitos universitarios, ha estado limitada a la valoración de los resultados del aprendizaje académico, al producto. De esta forma, no ha sido infrecuente el que haya dejado de responder a las necesidades específicas de quienes intervienen en el proceso educativo, para intentar adecuarse a los sistemas de inspección externos, habitualmente restrictivos y más preocupados por los logros cuantitativos que por los cualitativos.

Ciertamente, nosotros nos alejamos de esta interpretación tradicional y simplista de la evaluación, para concebirla como un proceso dotado de «cierta complejidad y controversia de carácter científico-técnico, ya que la entidad, propiedades y modos de realizar la evaluación han de inspirarse en el conjunto de elementos del modelo didáctico, del cual es una parte componente» (Gimeno 1.981).

En consecuencia, la evaluación, configurada como uno de los componentes básicos del modelo didáctico, ha de permitir no sólo comprobar en qué medida se alcanzan los objetivos previstos, sino también mejorar progresivamente la actuación de profesores y alumnos, por cuanto facilita información pertinente sobre la marcha del proceso y para la toma de decisiones.

A tenor de lo señalado, la evaluación habrá de reunir las siguientes características:

- Ser una variable integrante del propio sistema didáctico, vinculándose a las distintas fases del mismo y no exclusivamente al término del programa.
- Facilitar información fiable sobre el diseño y desarrollo del proceso, tanto a profesores como a alumnos.
- Afectar a todos los agentes implicados en el proyecto, promoviendo mejoras en el conjunto de los elementos que lo configuran.

- Contribuir a la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como elemento comprobador de la estrategia metodológica, que redunde en la mejora de la calidad de la enseñanza.
  - Estar en consonancia con los objetivos y metodología del proyecto docente.
- Practicarse de una forma continua, compaginando las valoraciones cuantitativas con apreciaciones cualitativas, en orden a facilitar al alumno el incremento de su rendimiento y el camino hacia el autoaprendizaje.

En otro orden de cosas, ha de apuntarse que son diversos los criterios que se vienen utilizando para categorizar el proceso evaluativo. En este sentido, si se emplea un marco temporal, podría distinguirse entre evaluación inicial, formativa y sumativa. Si nos acogemos a un criterio de tipo descriptivo -modos de presentación de la información de los fenómenos que se evalúan-, podríamos abordar el proceso evaluador desde una polaridad medida-estimación, generando así dos tipos de evaluación, cuantitativa y cualitativa. Si nos atenemos, ahora, a un criterio normativo, es decir, referente a las características del resultado final que se espera alcanzar, cabría hablar entonces de evaluación referida a la norma y de evaluación referida al criterio.

Lógicamente, cada uno de estos criterios podrán ser tenidos en cuenta en nuestro proceso de evaluación, pero, tal vez, el que mejor la caracterice sea el que hace referencia a su naturaleza interna.

Asumiendo las posibilidades de un modelo tradicional, centrado en las capacidades del alumno, de un modelo tecnicista, presidido por las urgencias de objetividad y rigor, así como de un modelo espontáneo basado en intereses y preferencias, planteamos un proceso evaluador en nuestro proyecto docente con las siguientes pretensiones:

- **Formativo.** Destinado a perfeccionar el programa en sus distintas secuencias. Lo que viene a significar una oferta de apoyo y orientación a la formación del alumno, descubriendo sus dificultades específicas en los conocimientos teóricos y/o prácticos «como condición que propicie su motivación, información o desarrollo del pensamiento crítico y creativo» (Rosales, 1.981).
- **Continuo.** Contempla el sentido progresivo implícito en el proceso,



valorando los datos iniciales, procesuales y finales que se registren, siendo el propio alumno el punto de contraste para evaluar los cambios producidos.

- **Participativo.** Adquiere el significado de una evaluación en la que se utilizan variadas fuentes de información, incluidos todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las posibilidades de su puesta en práctica, dentro del proceso formativo, continuo e integral que describimos, son bastante elevadas y en cierta manera vienen exigidas por un planteamiento científico más comprensivo del objeto mismo de la evaluación.

- **Integral.** Debe ser un medio para comprender no sólo el desarrollo y los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje referido a los alumnos, sino que debe ampliar sus aportaciones al análisis y validación de las estrategias metodológicas, contextos del proceso instructivo, labor docente, recursos y medios didácticos, entre otros.

Con la evaluación transversal lo que se pretende es determinar el grado de adquisición, interiorización y afianzamiento de actitudes y valores, así como su progresiva incorporación al comportamiento habitual y cotidiano, tanto en el aula como fuera de ella, en el patio de recreo o a la entrada y salida de clase.

Al hacer la evaluación será necesario detectar en los alumnos:

- Los conocimientos previos que poseen en relación al eje transversal que abordamos.
- Cuáles son sus principales intereses y expectativas.
- La comunicación, relación e interacción que se produce entre los compañeros en el aula y en el centro, así como con el profesor.
- La coherencia entre lo programado para el aula y los planteamientos más generales del centro.

Después de llevar a cabo la evaluación inicial y de la formativa que se debe implementar a lo largo de todo el proceso educativo, realizaremos la evaluación sumativa o final, donde se deberá evaluar tanto la enseñanza como el aprendizaje, para lo que nos será muy útil emplear estrategias de coevaluación –entre todos los implicados-, de

autoevaluación –de alumnos y profesores- y de heteroevaluación –de unos respecto a otros.

Las pruebas o instrumentos diseñados para evaluar han de contemplar, entre otros referentes como la participación, satisfacción, compromiso, cooperación, el grado de consecución de los objetivos en términos de saber, de saber hacer y de saber valorar. Para ello, entre las técnicas más adecuadas, muy próximas al paradigma cualitativo y etnográfico, podemos resaltar:

- Asambleas de clase.
- Debates.
- Escritos autoevaluativos.
- Observación participante y no participante.
- Entrevistas en profundidad.
- Técnicas sociométricas.
- Anecdotarios.
- Listas de control
- Escalas de observación.

Un aspecto importante que debemos registrar guarda relación con el problema de la subjetividad que puede marcar e incluso distorsionar la evaluación de actitudes y valores. Conscientes de ello, hay que considerar que una buena sistematización en el proceso evaluador y contar con los criterios e instrumentos adecuados para recoger, procesar y transmitir la información permitirá disminuir en lo posible este problema.

En estos momentos en los centros educativos una técnica que está siendo empleada es la triangulación, que consiste en que un mismo dato o hecho sea comprobado por diferentes vías. Así, una determinada actitud o comportamiento puede ser observada por varios profesores en diferentes momentos de la jornada escolar y en distintos ambientes, triangulándose ,comprobándose así por diferentes personas, en espacios y tiempos distintos.

Con todo ello, abrimos nuevos perfiles en torno a la transversalización de los transversales que debe interpretarse como una contribución a la globalización del currículum.

Toda esta fenomenología curricular abordada resulta pertinente para ensayar una respuesta crítica a una cuestión relevante en nuestro programa de investigación **¿Qué valores enseñar?**.

Y ello no sólo con la finalidad de orientar los comportamientos individuales y grupales, sino también como apoyo para la legislación, pues éste es un terreno poco propicio para la elaboración de normas jurídicas, por esencia imperativas, mínimamente satisfactorias.

En las democracias pluralistas, la eficacia en la defensa de los valores no depende sólo del tipo de valores que se promueven, sino, sobre todo, del tipo de poder que promueve los valores, porque condiciona de manera determinante su forma, estructura y sentido.

Somos conscientes de la necesidad de educar moralmente en aquellos valores morales que gozan de una amplia aceptación en la sociedad pluralista y democrática en la que vivimos, pero no tenemos tan claro si puede enseñarse a nadie a ser justo, honrado o bueno, si no quiere serlo.

En nuestra opinión las dificultades en este terreno pueden sistematizarse como sigue:

1.- Falta un consenso moral básico en las sociedades contemporáneas.

2.- Nuestro lenguaje moral y pedagógico resulta insuficiente para desarrollar el componente normativo de la educación en valores.

3.- La trama de intereses en conflicto es particularmente compleja.

Es verdad que siempre cabe intentar restablecer un mínimo de certidumbre mediante definiciones negativas y aproximaciones por contextos. Así, por ejemplo, en lugar de buscar una definición absoluta de los valores, es posible decir lo que nunca puede considerarse como tal; y, una vez hecha esta aclaración meramente negativa, trazar significados parcialmente distintos. Ello facilita toda discusión que haya de operar sobre cláusulas abiertas. Ahora bien, por esta vía se acaba

operando sobre significados puramente estipulativos de los valores, lo que en el plano educativo y moral tiene un coste no desdeñable de relativismo e imprevisibilidad.

Además, estas indeterminaciones se agravan en el ámbito pedagógico por las implicaciones que se producen por el problema de la correspondencia entre enseñanza y aprendizaje, es decir, la posibilidad de armonizar lo que se quiere enseñar con aquello que se acaba aprendiendo. Esta correspondencia, hasta cierto punto paradójica, presenta pocos problemas en la enseñanza que sólo quiere transmitir conocimientos. En estos casos, la transmisión queda asegurada si el aprendiz es capaz de repetir por su cuenta las informaciones recibidas. Hay quien piensa, siguiendo el intelectualismo moral de Sócrates, que el aprendizaje de los valores consistirá, básicamente, en aprender las teorías que hay detrás de los principios éticos. Estas teorías y principios pueden ser enseñados y aprendidos como cualquier otra doctrina académica. Ahora bien, si se quiere que los valores no queden reducidos a principios abstractos, a teorías que se pueden memorizar y repetir, si se quiere que lleguen a ser principios de actuación en el mundo, que den pautas para juzgar el mundo y para actuar en él, entonces, se han de favorecer la interpretación y la aplicación en la vida cotidiana. Porque además unos mismos valores abstractos, por ejemplo, de libertad, democracia, solidaridad o paz, pueden ser interpretados y aplicados de muchas maneras, incluso opuestas, lo que evidentemente no elimina la legítima pretensión de examinar, implementar –y en su caso criticar– el aprendizaje de los valores.

De cualquier modo, para esta pretensión es imprescindible contar con la complicidad de educadores y educandos. No hay ninguna receta eficaz para la transmisión de una actitud, un talante, una disposición moral. Ello desencadenaría inevitablemente una matematización axiológica. Afortunadamente respecto de los valores caben deliberaciones diversas y no se parte de principios necesarios y autoevidentes sino tan sólo probables o verosímiles. Pericles lo sabía bien, y por eso, frente a la opinión de los socráticos, encarga la educación de sus hijos a unos pedagogos de confianza sencillamente porque no se fía de sí mismo, de ser capaz de transmitirles aquello que creía y que más estimaba.

Así, pues, las dificultades propias de cualquier proceso de enseñanza aumentan enormemente cuando se quiere promover la adquisición de valores. La complicidad anímica necesaria para llegar a compartir valores sólo es posible cuando este carácter emotivo se provoca en un clima de experiencias compartidas. La invocación de los valores implica adoptar inicialmente un punto de partida cauteloso que no convierta la adopción de unos valores concretos en un instrumento manipulador de las conciencias, potenciando la creación de entornos de aprendizaje, abiertos y plurales, que impregnan y transforman el papel de las agencias de educación formal y también no formal. Pericles y después Aristóteles también lo sabían, y tal vez por eso aseguraban que la gran escuela de Grecia era la ciudad de Atenas.

En este sentido, conviene resaltar cómo en numerosas ocasiones los aprendizajes más importantes se consolidan sin que nadie enseñe, al menos de manera explícita y formal (Trilla, 1993). Sin embargo, no se aprende sin influencia, se aprende en un proceso largo y tácito, durante el cual se entra en contacto con personas y situaciones que tienen maneras diversas de ver y de vivir el mundo, personas y experiencias que llegan a ser puntos de referencia imprescindibles y donde llega a establecerse una fluida y adecuada comunicación educativa.

Para la educación en valores, pues, es mejor crear espacios de experiencia común de los valores, que inculcar rígida y teóricamente principios o pautas de conducta. Esto ha sido reconocido por muchas pedagogías del siglo XX, que han subrayado la importancia de la vivencia de los valores en un medio no artificial. Por eso, han reconocido también la necesidad de potenciar formas de educación poco convencionales, poco estructuradas, un poco difusas, pero muy en contacto con las necesidades, los designios y el entorno natural de los ciudadanos. De aquí el éxito de las formas de educación más informales, que se producen en el tiempo libre o en la calle, y que, de hecho, existen, tanto si hay educadores que intervienen como si no.

Estos procesos educativos informales son, por definición, vivos y espontáneos, participados. Ahora bien, aquello que constituye la grandeza de la educación informal, que no ofrece conocimientos teóricos sino modelos y formas de vida, también es su mayor debilidad; y es que los espacios de vivencia espontánea de los valores no facilitan la

reflexión teórica y crítica; ciertamente, las experiencias que se tengan no son totalmente fecundas si no se llega a descubrir el valor y su sentido. De aquí que los educadores, deban intervenir e influir en los procesos educativos informales potenciando los valores que están en juego, y disminuyendo el efecto de los no deseados o incluso de los contravalores.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que siempre que se interviene en un proceso vivo, se le afecta y se le transforma. Así, cuando un profesor programa actividades para educar en valores acaba condicionando el proceso de aprendizaje, perdiendo así espontaneidad y viveza. Conviene, pues, que, en la educación formal de los valores, distingamos bien entre el fenómeno mismo y la reflexión que quiere hacer.

En todo caso, una cosa aparece meridianamente clara: en el campo de los valores, se ha de estar muy atento a aquello que se enseña, pero más aún a aquello que se acaba aprendiendo. Dadas las diferentes maneras de enseñar los valores, y una vez reconocido que muchas no acaban con el aprendizaje deseado, podría ser el momento de cambiar la óptica de la preocupación centrada exclusivamente en la enseñanza. Y es que, si sabemos que el aprendizaje de los valores no depende sólo de lo que se enseña y cómo se enseña, sino de muchos otros factores, deberíamos concluir que la enseñanza de los valores ha de centrarse más en intentar descubrir por qué se aprende aquello que se aprende, que en examinar y reexaminar lo que se enseña.

Los valores lo son cuando se traducen en actitudes y en comportamientos concretos, en la vida cotidiana. Los valores son proyectos ideales de existencia que apreciamos, deseamos y buscamos, y son, a la vez, características de la acción humana que mueven nuestra conducta, orientan nuestra vida y marcan nuestra personalidad.

Por tanto, toda educación en valores debe entrar en relación dinámica con la realidad y con los problemas que los alumnos viven; toda educación en valores debe ser desarrollada en el contexto de la globalidad de la experiencia personal y es precisamente ahí, en esa necesidad, donde se plantea uno de los retos y de las tareas más complejas a las que hoy nos enfrentamos dentro de la reflexión pedagógica. ¿Cómo es posible educar unos valores que con frecuencia no se reflejan o que entran en contradicción con la realidad social que

vivimos y que experimentamos cotidianamente?, lo que traducido en un interrogante más analítico nos remite a investigar ¿cuáles son estos valores, en los que hay que educar?

Aunque en el epílogo del estudio sociológico realizado por la Fundación Santa María, y dirigido por Francisco Andrés Orizo, *Los nuevos valores de los españoles. España en la encuesta europea de valores* (1.991) constata un "proceso de progresiva homogeneización que ha estado y se está produciendo en los valores, normas sociales y orientaciones básicas sobre la vida y el mundo, que detentan los distintos grupos de nuestra sociedad", la realidad social en la que vivimos es plural en las diferentes formas de entender el mundo, en los distintos estilos de vida, en las diferentes formas de resolver los problemas. Este pluralismo es connatural a la estructura de la sociedad abierta en la que vivimos que ha de establecer un difícil equilibrio entre la necesidad de la comunidad de buscar la homogeneización y la promoción y confianza en el pluralismo, garante del progreso de la comunidad, lo que exige promover el espíritu crítico en el juicio hacia la propia cultura, la capacidad de aprender de otras culturas, y la actitud dialógica y racional, como mejor vía para resolver los conflictos que surjan como consecuencia de la libertad.

Aunque necesariamente hagamos mención expresa sobre la existencia de notables diferencias entre las tradiciones educativas americanas y europeas, observamos cómo los temas transversales suelen conjugarse de modo similar en los diferentes escenarios geográficos y culturales, aprovechando las sinergias legales que proporcionan sus distintos ordenamientos jurídicos y experiencias prácticas.

Con una intención comparativa respecto de otras áreas geoculturales, y especialmente del contexto colombiano, indicamos cómo aparece materializada la justificación teórica y materialización de temas transversales en España a través de la motivación contenida en La Resolución de 7 de septiembre de 1.994, de la Secretaría de Estado de Educación, *por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes* (Boletín Oficial del Estado de 23 de septiembre). En su virtud y como interpretación leal de la normativa española constitucional y de rango orgánico "el sistema educativo tiene entre sus finalidades

proporcionar a los niños y jóvenes una formación que favorezca todos los aspectos de su desarrollo y que no puede considerarse completa y de calidad si no incluye la conformación de un conjunto de valores que no siempre se adquieren de forma espontánea. Algunos de estos valores, englobados en el ámbito de la educación moral, se refieren a las actitudes personales ante los problemas básicos de la convivencia (...) Se trata, en definitiva, de abordar un conjunto de cuestiones que contribuyen a proporcionar una verdadera educación y a adecuar la enseñanza a las exigencias de nuestro tiempo”.

Estas referencias y comparaciones legales subrayan con claridad cómo la transversalidad ha irrumpido con fuerza en las políticas educativas que a través de su instrumentación legal han dimensionado la educación en valores estipulando además su nómina e identificación, pero ¿por qué estos valores y no otros? ¿con qué fundamento y legitimidad se ha elaborado la lista de valores? (Muñoz, 1998).

La consecuencia de este interrogante conduce a profundizar en el consenso sobre una educación que ha de ser capaz de formar personas capaces de vivir en esta sociedad abierta, democrática cuyos valores fundamentales se recogen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que son la garantía de la convivencia digna de toda la humanidad. La escuela, por tanto ha de integrar en su modo de vida, y no sólo como principios abstractos de comportamiento, los valores propios de una sociedad pluralista y democrática basada en los valores universales de la persona. “La moral que hemos de legar a través de la educación de una forma común es la moral cívica, es decir, la moral que comparten los ciudadanos de una sociedad democrática, sea cual fuere su credo religioso o su creencia, su concepción de vida buena o sus ideales de felicidad» (Cortina 1.998).

En este sentido podemos decir que es a partir de la educación en valores en la escuela donde se puede cumplir el proyecto ilustrado de Kant de lograr “la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad. La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no reside en la carencia de entendimiento, sino en la falta de decisión y valor para servirse por sí mismo de él sin la guía de otro. Sapere aude! ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento!, he aquí el lema de la Ilustración” (Kant, 1.988).



La escuela, como hemos advertido, no es el único ámbito para educar en valores, pero sí es en el que de una forma consciente, explícita e intencionalmente, se busca tal finalidad. En la generación creativa de la moralidad no podemos obviar la función crucial que debe desempeñar la familia, junto a otras agencias de educación. Educar en valores supone realizar actuaciones, establecer normas, respetar costumbres que permitan a los alumnos llegar a ser personas libres y autónomas, capaces de vivir en su comunidad y de ser capaces de construir y reorganizar los valores de la comunidad en la que viven "permitiendo así de forma progresiva que cada educando sea capaz de protagonizar procesos de construcción racional y autónoma de valores en situaciones de interacción social" (Martínez, 1.998).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. (1991): "Effective Schools for All". London, Fulton. Baltimore, Paul H. Brookes.

ALCÁNTARA, M. (1994): "Gobernabilidad, crisis y cambio", Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.

ÁLVAREZ ALDAY, M. (1998): "Calidad total. Su idoneidad como estrategia de gestión del cambio en la educación superior", Tesis doctoral, Universidad de Deusto

ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. y SANTOS SANZ, M. (1996): "Dirección de centros docentes: gestión por proyectos", Madrid, Escuela Española.

ALVAREZ, L. y SOLER, E. (1996): "La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría". Madrid: CCS.

ALVIRA, F. (1991): "Metodología de la evaluación de programas". Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

AMERICAN SOCIETY FOR QUALITY CONTROL (Eds.) (1993): "1993 Award Criteria, Malcolm Baldrige National Quality Award", Milwaukee, ASQC.

ANDRÉS ORIZO, F. (1991): "Los nuevos valores de los españoles. España en la encuesta europea de valores", Madrid, Ediciones SM.

APPLE, M.W. (1986): "Ideología y currículum". Madrid, Akal.

APPLE, M.W. (1987): "Educación y poder", Barcelona, Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.

APPLE, M.W. (1996): "Política cultural y educación", Madrid, Morata.

ARISTÓTELES (1985): "Ética a Nicómaco". Madrid, Centro de Estudios Constitucionales. (Edición bilingüe a cargo de María Araújo y Julián Marías).

ASIS ROIG, R. (1996): "Valores, Derechos y Estado a fines del siglo XX", Madrid, Dykinson.

AUBENQUE, P. (1999): "La prudencia en Aristóteles", Barcelona, Crítica (Traducción castellana para España y América. Original en francés (1963): "La prudence chez Aristote", París, PUF.)

BECK, U. (1998): "¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización", Paidós, Barcelona.

BEKKER, I. (Edición de la Academia de Berlín.) (1831-1870): "Aristotelis Opera", 5 vols., Berlín.

BELTRÁN LLAVADOR, F. (1991): "Política y reformas curriculares", València, Universitat de València.

BELTRÁN LLAVADOR, F. y BELTRÁN LLAVADOR, J. (1996): "Política y prácticas de la educación de personas adultas", Valencia, Universitat de València.

BELTRÁN, P. (1998): "El problema de los valores éticos en la ciencia básica", en "Contrastes. Revista Interdisciplinar de Filosofía". 3, 17-40.

BOLÍVAR, A. (1992): "Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma. Problemas y propuestas", Madrid, Escuela Española.

BOLÍVAR, A. (1995): "La evaluación de valores y actitudes", Madrid, Alauda-Anaya.

BONAL, X. (1998 a): "La política educativa: dimensiones de un proceso de transformación (1976-1996)", en GOMÁ, R. y SUBIRATS, J. (Coords.), "Políticas públicas en España. Contenidos, redes de actores y niveles de gobierno", Barcelona, Ariel.

BONAL, X. (1998 b): "La sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio", "Revista de Educación" 317, 185-203.

BROFRENBRENNER, U. (1987): "La ecología del desarrollo humano", Barcelona, Paidós.

BUNGE, M. (1.980): "Epistemología", Barcelona: Ariel.

BURNET, J. (Ed.) (1899-1908): "Platonis opera", 6 vols. Oxford, Clarendon Press. (Texto griego) (Edición Española: "Diálogos", Madrid, Gredos, 1982 y ss.)

BUSQUETS, D. y Otros (1993): "Los temas transversales, claves de la formación integral", Madrid, Santillana.

BUXARRAIS, M<sup>o</sup> R. (1997): "La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales". Bilbao, Desclée De Brouwer.

CAMPS, V. (1988): "Ética, retórica, política", Madrid, Alianza.

CAMPS, V. (1993): "Los valores de la educación", Madrid, Alauda-Anaya.

CARIDE, A. y TRILLO, F. (1986): "*El paradigma ecológico en la investigación didáctica*", "Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica 1", pp 337-351.

CARR, S. y KEMMIS, S. (1.986) : "Teoría crítica de la enseñanza". Barcelona, Martínez Roca.

CARRERAS, LL. Y Otros (1996): "Cómo educar en valores", Narcea, Madrid.

CASANOVA, O. (1998): "Ética del silencio", Madrid, Alauda-Anaya.

CASTELL, M. y Otros (1994): "Nuevas perspectivas críticas en educación", Paidós, Barcelona.

CASTILLEJO, J. L. (1.987): "Pedagogía tecnológica". Barcelona: CEAC.

COLL SALVADOR, C., GIMENO SACRISTÁN, J., SANTOS GUERRA, M. A. y TORRES SANTOMÉ, J. (1.988): "El marco curricular en una escuela renovada". Madrid: MEC- Popular.

COLL, C. (1.987): "Psicología y currículum". Barcelona, Paidós.

COLL, C. y Otros (1.992): "Contenidos de la Reforma". Madrid, Santillana, Aula XXI.

COMISIÓN EUROPEA (1998): "Informe General sobre la actividad de la Unión Europea". 1997, Bruselas, Luxemburgo, Comunidades Europeas.

COMMISSION EUROPÉENNE (1997): "Groupe de réflexion sur l'éducation et la formation – Rapport – Accomplir l'Europe pour l'éducation et la formation", Luxemburg, Office des publications officielles des Communautés Européennes.

CORTINA, A. (1996 a): "El quehacer ético. Guía para la educación moral", Madrid, Santillana.

CORTINA, A. (1996 b) "La innovación y los valores éticos", en TORRES RIPA, J. (Ed.), "Innovación y cambio. Hacia una nueva sociedad" (vol.I), Universidad de Deusto, Bilbao.

CORTINA, A. (1997): "Ciudadanos del mundo", Madrid, Alianza.

CORTINA, A. (1998 a): "Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad", Madrid, Taurus.

CORTINA, A. (1998 b): "¿Qué son los valores y para qué sirven?", en "Temas para el debate", 42, 20-22

CORTINA, A.(1999): "Los ciudadanos como protagonistas", Barcelona, Círculo de Lectores.

COULON, A. (1988): "La etnometodología", Madrid, Cátedra.

DALE, R. (1977): "Implications of the rediscovery of the hidden curriculum for the sociology of teaching" en GLEENSON, D. (Ed.): "Identity and structures. Issues in the sociology of education", Drieffield, Nafferton Books.

DE LA GARZA, M.T. (1995): "Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula", Madrid, Visor.

DEMING, W.E.(1989): "Calidad, Productividad y Competitividad. La salida de la crisis". Madrid, Díaz de Santos.

DIEZ HOCHLEITNER, R.(1998): "Documento básico de trabajo en Aprender para el futuro. La Educación Secundaria pivote del sistema educativo. Documentos de un debate", Madrid, Fundación Santillana.

ECHETA, G. (1992): "Alumnos con necesidades educativas especiales. Un análisis interactivo de su desarrollo y educación". *Acción Educativa*, 20-24.

ECHEVERRÍA, J. (1999): "Introducción a la metodología de la ciencia. La filosofía de la ciencia en el siglo XX", Madrid, Cátedra.

EFQM (EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT) (eds.) (1994): "AUTOEVALUACIÓN. Basada en el Modelo Europeo de Gestión de Calidad Total 1994: Directrices para identificación y tratamiento de Resultados de Negocios Excelentes", EFQM, Bruselas.

EFQM (EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT) (eds.) (1995 a): "The European Quality Award, 1996. Application Brochure". EFQM, Bruselas.

EFQM (EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT) (1995b): "Self-Assessment. Guidelines for Public Sector:Education". EFQM, Bruselas.

EFQM (Eds.) (1996): "European Quality Award For Theses On Total Quality Management 1995-96, Call For Applications". EFQM, Bruselas.

ELLIOT, J. (1.990): "La investigación-acción en educación". Madrid, Morata.

ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. (1986): "La enseñanza de las actitudes y valores", Valencia, Nau Llibres.

- ESPINA, A., JIMÉNEZ, A. y PALMERO, M.C. (1993): "La fundamentación antropológica del diseño curricular", "Planuc" 20, 35-48.
- ESTEFANÍA, J. (1997): "Contra el pensamiento único", Taurus, Madrid.
- FERNÁNDEZ SORIA, J.M. y MAYORDOMO, A. (1996): "Política educativa y sociedad", Valencia, Universidad de Valencia.
- GAIRÍN SALLÁN, J. y DARDER, P. (1995): "Estrategias e instrumentos para la gestión educativa", Barcelona, Praxis.
- GAIRÍN SALLÁN, J. y FERNÁNDEZ ARENAZ, A. (1997): "Planificación y gestión de instituciones de formación", Barcelona, Praxis.
- GALGANO, A. (1993): "Calidad total". Díaz de Santos, Madrid.
- GERVILLA, E. (Coord.) (1988): "El currículum: fundamentación y modelos". Málaga, Innovare.
- GIDDENS, S. (1994): "Consecuencias de la modernidad", Alianza Universidad, Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981): "Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum", Madrid, Anaya.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): "El currículum: una reflexión sobre la práctica". Madrid, Morata.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. I. (1983): "La enseñanza: su teoría y su práctica", Madrid, Akal.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1994): "Comprender y transformar la enseñanza". Madrid, Morata.
- GOETZ, J.P. y LE COMPTE, M.D. (1988): "Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa", Madrid, Morata.
- GÓMEZ BEZARES, F. y JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, A. (1999): "El nuevo escenario de las relaciones entre economía y política educativa para el siglo XXI. Innovaciones en el poder económico, procesos de decisión, autonomía de gestión y compromisos éticos de sus actores", "Revista de Ciencias de la Educación" 178.

GÓMEZ BUENDÍA, H. (Dir.) (1998): "Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano", Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Colombia, Santa Fé de Bogotá.

GONZÁLEZ LUCINI, F. (1993): "Temas transversales y educación en valores", Madrid, Alauda-Anaya.

GONZÁLEZ LUCINI, F. (1994): "Temas transversales y áreas curriculares", Madrid, Alauda-Anaya.

GRUNDY, S. (1991): "Producto o praxis del currículum". Madrid, Morata.

GUBA, E. (1978): "Toward a methodology of naturalistic inquiry in education evaluation". Los Ángeles, Universidad de California.

HABERMAS, J.(1981): "Theorie des kommunikativen handelns", Frankfurt, Suhrkamp Verlag. (Trad. Española: "Teoría de la acción comunicativa", Madrid, Taurus, 1987, 2 vols.).

HABERMAS, J. (1982): "Zur Logik der Sozialwissenschaften", Frankfurt, Suhrkamp Verlag. (Trad. española: "Lógica de las Ciencias Sociales", Madrid, Tecnos, 1988).

HABERMAS, J. (1985): "Der philosophische diskurs der modern", Frankfurt, Suhrkamp Verlag. (Trad. española: "El discurso filosófico de la modernidad", Madrid, Taurus, 1989).

HARGREAVES, A. (1996): "Profesorado, cultura y postmodernidad", Morata, Madrid.

ISHIKAWA, K. (1994 a): "¿Qué es el control de la Calidad Total?". Parramon, Barcelona.

ISHIKAWA, K. (1994 b): "Introducción al Control de Calidad". Díaz de Santos, Madrid

JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, A., PALMERO CÁMARA, M.C. y SARTO MARTÍN, P. (1999): "Educación del consumidor. Pautas y protocolo para la elaboración y desarrollo de unidades didácticas. Medidas de atención a la diversidad en Didáctica de la Educación del Consumidor", Salamanca, Universidad de Salamanca, 1999.



JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, A. y JIMÉNEZ MARTÍN, J. (1999): "*Epistemología y política educativa. Un ensayo de justificación*", "Revista Ciencias de la Educación" 178.

JIMÉNEZ, B. GONZÁLEZ, A.P. y FERRERES, V. (1989): "*Modelos didácticos para la innovación educativa*", Barcelona, PPU.

JOAS, H.(1998): "*El pragmatismo y la teoría de la sociedad*", Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, Siglo XXI.

KANT, I. (1988) : "*Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?*" en VARIOS: *¿Qué es Ilustración?*, Madrid, Tecnos.

KEMMIS, S. (1.988): "*El currículum más allá de la teoría de la reproducción*". Madrid, Morata.

KOSKO, B. (1.995): "*Pensamiento borroso*", Madrid: Grijalbo, Mondadori.

LACASA, P. (1994): "*Aprender en la escuela, aprender en la calle*". Madrid, Visor.

LEWIS, R.G. y SMITH, D.H. (1994): "*Total Quality in Higher Education*". St. Lucie Press, Delray Beach, FL.

LIPMAN, M. (1997): "*Pensamiento complejo y educación*", Madrid, Ediciones de la Torre.

LÓPEZ, M. T. (1998): "*Neutralidad liberal y valores morales*", "Contrastes. Revista Interdisciplinaria de Filosofía". 3, 169-184

MARCHESI, A.; CARRETERO, M. y PALACIOS, J. (1984): "*Psicología Evolutiva*, 3 vol. I: Teorías y métodos, II: Desarrollo cognitivo y social del niño, III: Adolescencia, madurez y senectud". Madrid, Alianza.

MARCHESI, A.; COLL, C. y PALACIOS, J. (1990): "*Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*". Madrid, Alianza

MARTIN, H.P. y SCHUMANN, H. (1998): "La trampa de la globalización", Taurus, Madrid.

MARTÍNEZ, M. (1998): "Educar en valores", "Temas para el debate", 42, 45-48

MAURI, T. (1990): "Currículum y enseñanza" en "El currículum en el centro educativo", Barcelona, ICE, Universitat de Barcelona.

MEDINA, A. (1.988): "Didáctica e interacción en el aula". Madrid, Cincel.

MEDINA, A. y SEVILLANO, M.L. (Coords.) (1990): "Didáctica-Adaptación". "El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación", Madrid, UNED.

MERLI, G. (1995): "La calidad total como herramienta de negocio. Una respuesta estratégica al reto europeo". Díaz de Santos, Madrid.

MILL, J.S. (1981): "Sobre la libertad", Madrid, Alianza.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993): "Temas transversales y desarrollo curricular", Madrid, MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994): "La Educación Especial en el marco de la LOGSE". Madrid, MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1996): "Informe nacional sobre el desarrollo de la Educación". Versión Española, Madrid, MEC, CIDE, 1.996.

MUÑOZ, J (Coord.). (1998): "La bolsa de los valores. Materiales para una ética ciudadana", Barcelona, Ariel.

OCDE (1996): "Apprendre a tout âge", París.OCDE

OCDE (1997): "Education at a glance: OECD Indicators", París, OCDE.

OMACHONU, V.K., y ROSS, J.E. (1994): "Principles of Total Quality", Delray Beach, St. Lucie Press,.

ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. Y GIL, R. (1996): "La tolerancia en la escuela", Barcelona, Ariel.

ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. Y GIL, R. (1996): "Valores y educación", Barcelona, Ariel.

PÉREZ-CAMPANERO, M. P. (1991): "Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa". Madrid, Narcea.

PAYÁ SÁNCHEZ, M. (1997): "Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual". Bilbao, Desclée De Brouwer.

PÉREZ-DELGADO, E. Y GARCÍA-ROS, R. (1991): "La Psicología del desarrollo moral", Madrid, Siglo XXI.

PÉREZ SERRANO, G. (1994): "*La educación en el horizonte del siglo XXI*", Bordón 46.

PÉREZ SERRANO, G. (1997): "Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas", Madrid, Edforial Popular.

PETERS, R.S. (1984): "Desarrollo moral y educación moral", Madrid, FCE.

PIAGET, J. (1971): "El criterio moral en el niño", Barcelona, Fontanella, 1971

POPKEWITZ, T.S. (1988): "Paradigma e ideología en investigación educativa", Mondadori, Madrid.

POPKEWITZ, T.S. (Comp) (1994): "Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado", Pomares Corredor, Barcelona.

PUIG, J.M. Y MARTÍNEZ, M. (1989): "Educación moral y democracia", Barcelona, Laertes.

PUTNAM, H. (1981): "Reason, Truth and History", Cambridge, Cambridge University Press. (Trad. Española: Razón, verdad e historia, Madrid, Tecnos, 1988).

PUTNAM, H.(1987): "The many faces of realism", La Salle, Open Court. (Trad. Española: "Las mil caras del realismo", Barcelona, Paidós- I.C.E./ U.A.B., 1994).

PUTNAM, H. (1997): "La herencia del pragmatismo", Barcelona, Paidós.

RESCHER, N. (1984): "The Limits of Science", Berkeley, Los Ángeles, London, University of California Press, 1984 (Trad. Española: "Los límites de la ciencia", Madrid, Tecnos, 1994)

RESCHER, N.(1988): "Rationality. A Philosophical Inquiry into the Nature and the Rationale of Reason", Oxford, Clarendon Press. (Trad. Española: "La racionalidad. Una indagación filosófica sobre la naturaleza y la justificación de la razón", Madrid, Tecnos, 1993).

RESCHER, N.(1993): "Pluralism: against the demand for consensus", Oxford, Clarendon Press.

RESCHER, N. (1995): "Satisfying reason: studies in the theory of knowledge", Dordrecht, Kluwer.

REYZABAL, M.V. y SANZ, A.I.(1995): "Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida", Madrid, Escuela Española.

ROGERS, C. (1973): "El proceso de convertirse en persona", Buenos Aires, Paidós, 1973.

ROMÁN PÉREZ, M. Y DÍEZ LÓPEZ, E. (1989): "Currículum y aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma". Navarra: MEC-ITACA.

RORTY, R. (1967): "The linguistic Turn: Recent Essays In Philosophical Method", Chicago, University of Chicago Press. (Trad. Española: "El giro lingüístico". Barcelona, Paidós/I.C.E.-U.A.B., 1990).

RORTY, R. (1979): "Philosophy and the mirror of nature", Princeton, University Press. (Trad. Española: "La filosofía y el espejo de la naturaleza", Madrid, Cátedra, 1983).

RORTY, R. (1991): "Objectivity, relativism, and truth. Philosophical papers". Volume 1, Cambridge, Cambridge University Press. (Trad. Española: "Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos 1", Barcelona, Paidós, 1996).

ROSALES LÓPEZ, C. (1981): "Criterios para una evaluación formativa", Madrid, Narcea.

ROSS, J.E. ( 1995): "Total Management. Text, cases and readings". St. Lucie Press, Delray Beach.

SÁENZ BARRIO, O. (Coord.) (1994): "Didáctica general. Un enfoque curricular", Alcoy, Marfil.

SALES, A. Y GARCÍA, R. (1997): "Programas de educación Intercultural". Bilbao, Desclee De Brouwer.

SALGUERO, M. (1997): "Libertad de cátedra y derechos de los centros educativos", Barcelona, Ariel.

SALVADOR, F. (1997): "Desarrollo curricular, organizativo y profesional en contextos de integración". En A. SANCHEZ PALOMINO y J. A. TORRES (Coords.): "Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional". Madrid:, Pirámide.

SÁNCHEZ, S., BARRUECO, A. y Otros (1.994): "Manual del profesor de educación secundaria". Madrid: Escuela Española.

SANTOS GUERRA, M. A. (1.990): "Hacer visible lo cotidiano". Madrid: Akal.

SARRAMONA, J. (1.990): "Tecnología educativa. Una valoración crítica". Barcelona, CEAC.

SAVATER, F. (1991): "Ética para Amador", Barcelona, Ariel.

SHAVELSON, R.J. (1973): "Wat in the basic teaching skill", "The Journal Teacher Education", 24.

SHAVELSON, R. J. (1.988): "Contribution of educational research to policy and practice: constructing, challenging, changing cognition", "Education Research" 7, 4-11.

SHIBA, S.; GRAHAM, A. y WALDEN, D. (1995): TQM: "Desarrollos avanzados". Productivity Press, Portland.

SIMON, S., HOWE, L. Y KIRCHENBAUM, H. (1977) : "Clarificación de valores; manual de estrategias prácticas para maestros y alumnos", México, Avante.

SINGER, P. (1986): "Ética práctica", Barcelona, Ariel.

SOLÉ, I. (1990): "Bases psicopedagógicas de la práctica educativa en El currículum en el centro educativo", Barcelona, ICE, Universitat de Barcelona, Horsori.

STENHOUSE, L. (1975): "An introduction to Curriculum Research and Development". London, Heinemann. (Trad. Española: Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid Morata, 1984).

STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1.987): "Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica". Madrid: Paidós-MEC.

TANN, C. S. (1.990): "Diseño y desarrollo de unidades didácticas". Madrid, Morata.

TEDESCO, J.C. (1995): "El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna", Anaya, Madrid.

TERRICABRAS, J. M<sup>o</sup>. (1998): "Atreveix-te a pensar. La utilitat del pensament rigorós en la vida quotidiana", Barcelona, Edicions La Campana, 1998.

TIRADO, V. (1993): "Características de la diversidad en la ESO". *Aula*, 12, 51-56.

TORRES SANTOME, J. (1.990): "El currículum oculto". Madrid, Morata.  
TOSCANO, M. (1998): "*El liberalismo político y la educación de los ciudadanos en una sociedad pluralista. Acerca de la autonomía y la tolerancia*", Contrastes. Revista Interdisciplinar de Filosofía. 3, 231-257

TOURAINÉ, A. (1993): "Crítica de la modernidad". Temas de Hoy, Madrid.

TRILLA, J. (1993): "La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social". Barcelona, Ariel.

TYLER, R. (1949): "Basic principles of curriculum instruction", Chicago, University of Chicago Press.

UNESCO (1996): "La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors", Madrid, Santillana.

UNESCO (1998): "Rapport mondial sur l'éducation. Les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation", París, Unesco.

VARIOS (1996 ): "Documento básico de trabajo en Educación y desarrollo. Aprender para el futuro. Documentos de un debate", Madrid, Fundación Santillana.

VARIOS (1997): "Documento básico de trabajo en Aprender para el futuro. Desafíos y oportunidades. Documentos de un debate", Madrid, Fundación Santillana.

VARIOS (1998): "Tendencias de gestión en el nuevo milenio", Bilbao, PMP, Professional Management Publications.

VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1983): "La educación como experiencia directiva temporal" en:

VARIOS: "Teoría de la Educación I", Murcia, Límites.

VIDAL, M. (1981): "La educación moral en la escuela: propuestas y materiales", Madrid/ Estella, Paulinas/Verbo divino.

WALZER, M. (1998): "Tratado sobre la tolerancia", Barcelona, Paidós.

WANG, M. C. (1995): "Atención a la diversidad del alumnado". Madrid, Narcea.

WARNOCK, M. (1978): "Meeting Special Education Needs". Department of Education and Science Scottish Education Department Wels Office.

WOODS, P. (1.987): "La escuela por dentro: etnografía en la investigación educativa". Barcelona, Paidós-MEC.

YUS, R. (1996): "Temas transversales: Hacia una nueva escuela", Barcelona, Graó.

YUS, R. (1997): "Hacia una educación global desde la transversalidad", Madrid, Alauda-Anaya

ZABALZA BERAZA, M. A. ( 1.987): "Diseño y desarrollo curricular". Madrid, Narcea



**DOCTORADO EN EDUCACION**  
*"Fundamentos de Política Educativa Ante El Reto Milenar"*



**Sesión Inaugural**

Centro Editorial  
**UNIVERSIDAD CATOLICA DE MANIZALES**



## UNIVERSIDAD CATOLICA DE MANIZALES

*La Universidad Católica de Manizales iluminada por la Doctrina de la Iglesia y el Carisma Congregacional de las Hermanas de la Caridad Dominicanas de la Presentación, desde su compromiso con la verdad y la caridad, tiene como misión fundamental contribuir a la formación integral de la persona. Ofrece con criterio de universalidad programas de formación profesional, formación avanzada y educación permanente, a través de procesos de docencia, investigación y extensión.*

*Fundada en los pilares de la humanización, personalización, socialización y trascendencia y en los valores de la verdad, la confianza, los ideales, la justicia, la esperanza y la vocación por la paz; la Universidad orienta su academia hacia la búsqueda y consolidación del desarrollo humano, social, científico y tecnológico, a partir de la comunicación del conocimiento acumulado, la generación de nuevos saberes y la proyección social de dichos conocimientos.*