

CONCEPCIÓN NAVAL  
JAVIER LASPALAS  
(Eds.)

# LA EDUCACIÓN CÍVICA HOY

## UNA APROXIMACIÓN INTERDISCIPLINAR

**EUNSA**

EDICIONES UNIVERSIDAD DE NAVARRA, S.A.  
PAMPLONA

UNIVERSIDAD DE NAVARRA  
SERVICIO DE BIBLIOTECAS

1633947

- (1998): "El civismo europeo, necesidad ineludible", *Revista de Ciencias de la Educación*, 176.
- PINHEY, L. A. y BOYER, C. L. (eds) (1997): *Resources on civic education for democracy: International Perspectives*, ERIC Clearinghouse for Social Studies and Adjunct ERIC Clearinghouse for International Civic Education? Year Book, n° 2, Indiana University.
- \* REYZÁBAL, M. V. y SANZ, A. I. (1995): *Los ejes transversales. Aprendizaje para la vida* (Madrid, Escuela Española).
- REMY, R. (1994): "Teaching Democracy in East Central Europe : The case of Poland", ERIC Digest EDO-SO-94-4, en PINHEY, L. A. y BOYER, C. L.: *Resources on civic education for democracy: International Perspectives*, ERIC Clearinghouse for Social Studies and Adjunct ERIC Clearinghouse for International Civic Education, Year Book, n° 2 Indiana University.
- SÁNCHEZ TORRADO, S. (1998): *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores* (Bilbao, Desclée De Brouwer).
- SCAA (1996): *The National Forum for Values Education and the Community: Consultation on Values in Education and the Community* (School Curriculum and Assessment Authority. Ref. COM/96/608).
- SMITH, R.; STANDISH, P. (eds.) (1997): *Teaching Right and Wrong: Moral Education in the Balance* (Stoke on Trent, Trentham Books).
- TATE, N. (1996): *Education for adult life: spiritual and moral aspects of the currículo*. Paper delivered to SCAA Conference on "Education for Adult Life", 15 January, London, School Curriculum and Assessment Authority.
- TAYLOR, M. (1994): *Cidree. Values Education in Europe: a Comparative Overview of a Survey of 26 Countries* (Dundee, Cidree y Unesco).
- (1996): Moral and Citizenship Education in England: Current Developments in Policy and Practice, en Nai-Kwai LO, L. y Si-Wai, M. (eds.): *Research and Endeavours in Moral and Civic Education* (pp. 179-202) (Hong-Kong, Hong Kong Institute of Educational Research).
- TORNEY-PURTA, J; SCHWILLE, J. y J.-A. AMADEO (eds.) (1999): *Civic Education Across Countries: 24 Natinal Cases Studies from the IEA Civic Education Project* (Amsterdam, Eburon Publishers for the International Association for the Evaluation of Educational Achievement).
- \* UNESCO (1969): *Algunas sugerencias sobre la enseñanza de los Derechos Humanos* (París, UNESCO).
- (1993): *Opening address of the Director General to the International Congress on Education for Human Rights and Democracy* (Montreal, Canadá).
- (1996): *Regional Conference on Civic Education and Culture of Peace, Final Report*.
- (1998): *Manual de Educación en Derechos Humanos. Niveles primario y secundario* (San José de Costa Rica, IIDH-UNESCO).
- VV. AA. (1999): Monográfico E. Frazer (ed.) *Oxford Review of Education*, 25/1.
- VELDHUIS, R. (1997): *Educación en la ciudadanía democrática: dimensiones de la ciudadanía, competencias esenciales, variables y actividades internacionales* (Consejo para la Cooperación Cultural, Consejo de Europa, DECS/CIT (97) 23).

## LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA COMO TRANSVERSAL: UN ESTUDIO CRÍTICO

Concha IRIARTE  
Concepción NAVAL  
Universidad de Navarra

### INTRODUCCIÓN

La educación para la ciudadanía forma parte de la propuesta de reforma que la LOGSE (Ley General de Ordenación del Sistema Educativo) plantea. Por tanto, se le reconoce y acepta –al menos en teoría, lo cual supone un cierto horizonte de esperanza– como parte del currículo escolar, aunque los ensayos de puesta en práctica hasta la fecha no hayan sido plenamente satisfactorios.

A modo de introducción vamos a plantear unas cuestiones iniciales, con unas respuestas provisionales que se verán ampliadas y profundizadas a lo largo del texto.

Cabría preguntarse en una primera aproximación, acerca del modelo –si es que lo hay– de educación para la ciudadanía<sup>1</sup> que nos presenta la LOGSE. Para responder a esta pregunta conviene señalar que España, aunque ha evolucionado hacia un modelo de mayor autonomía en las competencias educativas, se cuenta entre aquellos países con gobiernos más bien centralizados: un sistema educativo nacional, que ejerce influencia y control a través de variados medios.

Por supuesto tiene un sistema más flexible de organización que otros países centralizados, ya que disfruta de una autonomía regional considerable.

1. Aquí utilizaremos indistintamente las expresiones 'Educación Cívica' y 'Educación para la Ciudadanía' sin entrar en matices que no serían del caso en este lugar.

Pero conviene andar con cuidado porque no es lo mismo autonomía que descentralización; podemos tener autonomía territorial, pero seguir con un modelo centralista de gobierno autonómico. En este sentido, en los textos legislativos a nivel nacional, se afirman unos valores en términos generales, que serán el horizonte de la educación para la ciudadanía, pero los detalles los determinan las autoridades competentes con responsabilidad para ello en las distintas Autonomías.

Analizando los textos legislativos se puede decir que hay cuatro rasgos de la sociedad actual a los que la educación cívica debe hacer frente y preparar para ella:

1. democrática (incluyendo ámbitos de justicia y solidaridad)
2. pluralista
3. compleja y en cambio permanente en el marco europeo
4. competitiva y de libre circulación

Podemos preguntarnos también, en este esbozo introductorio, si el modelo vigente es un modelo minimalista o maximalista.

David Kerr en un informe elaborado para la *National Foundation of Educational Research*, en el Reino Unido, apunta a dos modelos extremos<sup>2</sup> que nos pueden dar una pauta para valorar nuestra propia realidad:

MINIMALISTA	MAXIMALISTA
Débil	Fuerte
Exclusivo	Inclusivo
Elitista	Activista
Formal	Participativo
Prioridad a los contenidos	Prioridad a los procesos
Basado en conocimientos	Basado en valores
Transmisión didáctica	Interpretación interactiva
Fácil de alcanzar y medir en la práctica	Más difícil de alcanzar y medir en la práctica

2. Cfr. el informe elaborado en 1999 por la *National Foundation of Educational Research* (NFER), financiado por el *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) –entonces, *Schools Curriculum and Assessment Authority* (SCAA) cuando se inicia el estudio en 1996– de 16 países, entre ellos España, coordinado por D. Kerr.

En nuestro caso, en términos generales, no se apunta exclusivamente a uno solo de los modelos. Sería más bien una mezcla de ambos, aunque tendiendo al maximalismo: “Al señalar la educación en valores como un principio rector del sistema educativo, la LOGSE ha respondido a una demanda social hoy generalizada: la de que la educación formal constituye una escuela de ciudadanía y de actitudes éticamente valiosas. Nuestra sociedad pide a la escuela que no se limite a transmitir conocimientos; le pide que forme personas capaces de vivir y convivir en sociedad, personas que sepan a qué atenerse y cómo conducirse” (MEC, 1994a).

¿Es nuestro modelo de educación para la ciudadanía, un modelo *sobre, a través, o para* la ciudadanía?

Por educación *sobre* la ciudadanía entendemos que se trata de dotar a los estudiantes con el suficiente conocimiento y comprensión de la historia nacional y de las estructuras y procesos de gobierno y de la vida<sup>3</sup> política. Educación *a través* de la ciudadanía en cambio, implica un aprendizaje activo, a través de experiencias participativas y activas en la escuela o en la comunidad local y más allá. Este aprendizaje refuerza el componente cognitivo. Y por fin, educación *para* la ciudadanía, implica los dos niveles anteriores y supone equipar a los estudiantes con una dotación (conocimientos, habilidades y aptitudes, valores y disposiciones o actitudes) que les hace capaces de participar activa y sensiblemente en los papeles y responsabilidades que deben afrontar en sus vidas adultas. Este nivel relaciona la Educación Cívica con la experiencia educativa completa de los estudiantes.

No parece que exista un nivel de definición suficiente de la educación cívica –sobre todo en la práctica real– para poder responder de modo cerrado a esta cuestión. En principio se podría decir que se apunta –por su carácter de transversal– a una educación *para* la ciudadanía. Es claro que la educación cívica es más amplia que la que se puede reseñar en el currículo formal; implica el currículo oculto, la escuela en su conjunto y las actividades extraescolares, así como las experiencias diarias de las vidas de los estudiantes.

Respecto a las edades, denominaciones, modos de llevarla a la práctica y carácter obligatorio de la educación cívica, se podría afirmar que<sup>3</sup>:

3. Kerr en el mencionado estudio señala cuatro criterios para valorar la educación cívica en la escuela: 1) edades en las que se establece la educación cívica en el currículo formal; 2) denominaciones que recibe esta área; 3) modos de llevarla a la práctica: separada (materia específica), integrada (como parte de un curso más amplio, generalmente de ciencias sociales o estudios sociales, y relacionada con otras materias y áreas curriculares) y cross-curricular o transversal (impregna el currículo completo y de algún modo influye en todas las materias). Cabría también un enfoque mixto; y 4) carácter obligatorio o no obligatorio.

1) las etapas en que aparece citada explícitamente son: Educación Infantil (0 a 6 años); Educación Primaria (6 a 12 años) y Educación Secundaria Obligatoria (12 a 16) al tratar del eje/tema transversal denominado: "Educación moral y cívica". De este punto trataremos seguidamente y en extenso ya que es el corazón de la cuestión. A primera vista, parece que adolece de una indeterminación a nivel curricular y de un estatus institucional débil.

2) Además en la Educación Primaria podría ponerse en relación con el área de "conocimiento del medio natural, social y cultural". Su carácter no sería obligatorio, estaría integrada en las 170 horas al año que se dedican a esa área.

3) Del mismo modo, en Secundaria, el civismo está relacionado con la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales. Su carácter sería desde este punto de vista, no obligatorio, separado e integrado:

"Hay que recordar, por otro lado, el planteamiento curricular adoptado por la reforma educativa respecto a la educación moral y cívica: ésta ha de impregnar el currículo entero, y por eso mismo, no se organiza como área o materia específica. En concreto, además, se ha excluido que sea un área que sólo cursen algunos alumnos, los que no hayan elegido religión, y como opción alternativa a ésta. Solamente en el último año de la educación obligatoria, dentro del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, se acotan unas unidades de contenido que significan formalmente una reflexión sobre el hecho moral" (MEC, 1994a).

## 1. CONCEPTO DE TRANSVERSALIDAD

En el marco de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), 1990, se ha generado una normativa legal (1991a, b, 1994b, 1996) destinada a regular la implantación de unas enseñanzas de tipo transversal. Con este término se alude a "un conjunto de contenidos educativos y ejes conductores de la actividad escolar que, no estando ligados a ninguna materia en particular, se puede considerar que son comunes a todas, de forma que más que crear disciplinas nuevas, se ve conveniente que su tratamiento sea transversal en el currículo global del centro" (Yus, 1998). En el caso del ámbito de gestión del MEC, dichas enseñanzas se refieren a la Educación Moral y Cívica, la Educación para la Paz, para la Salud, para la Igualdad de Oportunidades entre

los sexos, la Educación Ambiental, la Educación Sexual, la Educación del Consumidor y la Educación Vial (MEC, 1992a).

Aunque la propuesta ministerial es la más conocida existen otro tipo de propuestas que en su mayoría coinciden con las del MEC, pero no siempre. Por ejemplo, la O.C.D.E (Organización para la Cooperación y el Desarrollo) propone como enseñanzas transversales: Educación audiovisual, Educación para Europa, Cooperación Internacional, Patrimonio, Educación Multicultural, Tecnología de la Información o Educación para la Convivencia (Bisquerra, 1996). Igualmente, se pueden encontrar propuestas diversas en las distintas Comunidades Autónomas con competencias en educación. Así por ejemplo, las enseñanzas transversales sobre Educación para la Salud, para el Medio Ambiente o la Educación Vial son comunes a casi todas las administraciones del estado con competencias; otras, como la Educación para el Tiempo libre, para la Diversidad Intercultural, para la Tecnología de la Información, para los Medios de Comunicación o Educación para el Desarrollo, sólo se contemplan en dos Comunidades Autónomas españolas y pueden apreciarse, también, contenidos transversales similares bajo denominaciones diferentes (Gómez del Castillo, 1999).

### *Características de las Enseñanzas Transversales*

En primer lugar, referirse a enseñanzas transversales significa reconocer que éstas no han de aparecer asociadas a algunas áreas de conocimiento, sino a todas ellas y en todos sus elementos prescriptivos: objetivos, contenidos y criterios de evaluación (Dolz y cols, 1994). En consecuencia, suponen una nueva comprensión del currículo, en la medida en que cuestionan la versión tradicional del conocimiento, compartimentalizado en disciplinas o áreas aisladas sin conexión entre sí, y proponen una nueva vertebración de aquél a partir de unos ejes de objetivos y contenidos significativos (transversales) que facilitan la construcción global del aprendizaje y la interconexión de los conocimientos de las distintas áreas. La temática transversal, pues, no es una enseñanza paralela a las áreas sino una temática recurrente en el currículo ya que impregna todas las áreas a la vez que todas las áreas se hallan presentes en los temas y, en consecuencia, no se conciben sólo como nuevos contenidos sino como nuevos organizadores de los contenidos tradicionales (MEC, 1992a).

Como puede apreciarse, el concepto de transversalidad, supone por un lado, la ampliación temática de los *contenidos educativos* (temas transversales) a los que se alude en párrafos anteriores y, por otro, una reconceptualización *metodológica* ya que esos contenidos se imparten a través de todas las áreas, a lo largo de todos los niveles educativos convirtiéndose en un centro o línea imaginaria, en torno a la cual gravita todo lo demás (ejes transversales) (Bisquerra, 1996).

En segundo lugar, las enseñanzas transversales tratan de dar respuesta a ciertas demandas sociales. Se hacen eco de las problemáticas sociales y humanas del entorno social del centro educativo, reivindican el papel socializador de la escuela. En este sentido, la temática transversal conecta muy significativamente con las preocupaciones diarias de los ciudadanos y se concibe como contribución insoslayable a un proyecto de sociedad más libre, pacífica y respetuosa hacia las personas así como hacia el entorno natural (MEC, 1992a). Derivado de esto, hay que reseñar el carácter abierto de este tipo de enseñanzas, pues en la medida en que son reflejo de aspectos problemáticos de la sociedad se deben de ampliar con todas aquellas cuestiones que respondan a nuevas demandas de ésta (Yus, 1995).

En tercer lugar, las enseñanzas transversales, obligan a cuestionarse acerca de la verdadera finalidad de la educación: formar personas. Sin duda, entre los contenidos curriculares relevantes para las enseñanzas transversales están los conocimientos conceptuales y procedimentales pero su tratamiento conlleva, también, un desarrollo actitudinal y valorativo, con el que se pretende la formación integral de los estudiantes. En palabras de Dolz y cols. (1994) se trata de "formar personas capaces de construir racional y autónomamente su propio sistema de valores y, a partir de ellos, capaces también de enjuiciar críticamente la realidad que les ha tocado vivir, e intervenir para transformarla y mejorarla"

En cuarto lugar, en la medida que estas enseñanzas han de impregnar toda la acción educativa, constituyen una responsabilidad de toda la comunidad educativa, especialmente del equipo docente y han de estar presentes en el Proyecto Educativo de Centro, en el Proyecto Curricular de Etapa y en las programaciones que realiza el profesorado (MEC, 1992a).

En suma, las enseñanzas transversales, parten de la experiencia vital y global de los alumnos, tratan de dar respuesta a ciertas demandas sociales conectadas con el entorno, fomentan la conciencia y reflexión crítica acerca de las contradicciones de la sociedad actual, suponen una explicitación del currículo oculto, contribuyen al desarrollo integral de las personas, promueven

visiones interdisciplinares y globales del conocimiento y estimulan una metodología participativa y cooperativa (Cremades y cols, 1995).

## 2. NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO Y REINTERPRETACIÓN DEL CURRÍCULO

Tomada en serio, la enseñanza transversal nos somete a una revisión en profundidad de los fines y modos educativos; contradice algunos postulados muy insertos en nuestra cultura educativa, por lo que su materialización real se hace lenta y exige una atenta mirada crítica.

### *Cambios en las concepciones antropológica y epistemológica*

El desarrollo de las enseñanzas transversales, a partir de la Reforma Educativa de 1990, ha despertado en nuestro país un debate que todavía no ha concluido y se ha convertido "en una de las propuestas más innovadoras y a la vez en uno de los retos más apasionantes a los que nos enfrentamos en el momento actual" (González Lucini, 1994).

El debate abierto en nuestro país con motivo de este tipo de enseñanzas está permitiendo cuestionar las finalidades últimas de la educación, el mismo concepto de hombre, lo que algunos han denominado como antropología transversal, e incluso los mismos modelos de conocimiento. Las enseñanzas transversales invitan a reformular el paradigma educativo vigente y a reinterpretar el currículo escolar desde nuevas coordenadas. Algunos sostienen que la transversalidad es una respuesta a la crisis moderna de la sociedad occidental, una concepción distinta, acertada o no, de la existencia humana (Rodríguez Rojo, 1996).

Así, frente a un *paradigma mecanicista*, científico-positivo, que sostiene la objetividad de la ciencia, promueve un pensamiento analítico, lineal y mono-causal y una concepción del conocimiento fragmentado en disciplinas; se intenta retomar un paradigma que tenga en cuenta la complejidad, la interdependencia, la complementariedad, que cuestione la objetividad científica, y

promueva una nueva visión del conocimiento indivisible en disciplinas o global, lo que ha dado en denominarse: *paradigma sistémico u holístico*.

Frente a un paradigma que mantiene la distancia entre el conocimiento científico y el vulgar, que promueve la memorización y reproducción del primero, haciendo al alumno sujeto pasivo del aprendizaje, se promueve un paradigma de integración entre el conocimiento cotidiano y el científico, que busca la *comprensión* más que la eficacia de los resultados y la *construcción activa* del conocimiento a partir de los intereses del alumno (conocimiento útil). Más aún, con las enseñanzas transversales, la educación se abre a una *propuesta crítica*, al asumir su función 'emancipadora' como *agente de transformación social y cultural*. La transversalidad en este sentido, no se reduce a un planteamiento ético que impregna todo el currículo a base del dominio de ciertas actitudes, valores y normas sino que exige que lo conceptual y procedimental sea tenido en cuenta, que la selección de dichos contenidos gire en torno a los problemas relevantes para el hombre y la sociedad mundial, reivindicando, incluso, la "prioridad epistemológica de las ciencias sociales" como fundamento de dicha razón emancipadora (Fernández Buey, 1991).

Las enseñanzas transversales invitan a reflexionar acerca de la concepción antropológica heredada de la modernidad, la de un hombre autónomo, cuya razón es la principal norma ética y el principal configurador ontológico del ser humano. Estas enseñanzas tratan de acelerar la crisis de la persona fragmentada, básicamente mental, dominadora de la naturaleza e individualista. La transversalidad trata de promover la educación de un hombre solidario con el hombre y la naturaleza, abierto a la alteridad a través de una racionalidad comunicativa, un hombre cuya autonomía queda a expensas del diálogo, el consenso y la autonomía de los otros, un hombre con sensibilidad planetaria y mundialista, un hombre completo cuya madurez no depende exclusivamente de su desarrollo cognitivo.

#### *Reinterpretación del Currículo*

En este contexto, el currículo, como eslabón y vehículo entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, como medio para hacer explícitas a través de la programación las intenciones educativas, está siendo sometido a reflexión y a cambios en los últimos años. Es así que el paradigma tecnológico, empírico y positivo que inspiró el currículo durante los años 70, se ha tornado a lo largo

de los 80 y 90 en un paradigma integrador, comprensivo y holístico (Gimeno, 1982, 1988; Torre, 1993a, 1993b).

Con el fin de garantizar la coherencia y continuidad de la Educación en España, el Ministerio llevó a cabo el *Diseño Curricular Base* (DCB) que ofrece un marco curricular común para los distintos niveles de la educación infantil y obligatoria. Este Diseño Curricular Base representa el grado máximo de apertura y flexibilidad de la propuesta curricular, ya que posibilita la posterior adaptación y concreción en cada uno de los centros escolares y evita, al menos en teoría, la homogeneización curricular en todo el territorio nacional.

Los elementos que configuran la propuesta del DCB son: 1) definición de los objetivos generales de la etapa, expresados en términos de capacidades que el alumno habrá alcanzado al final de la misma; 2) definición de las áreas en las que se van a organizar los distintos ámbitos de conocimiento; 3) definición de grandes bloques de contenido en los que aparecen los hechos, conceptos, procedimientos, valores y actitudes que se consideran especialmente adecuados para el desarrollo de las capacidades señaladas en los objetivos del área y 4) descripción de las orientaciones didácticas y para la evaluación, en donde se sugieren una serie de principios para el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación (Marchesi y Martín, 1989; MEC, 1989a y 1993a).

De este modo, al menos es la intención, la propuesta educativa en cada uno de los centros, en lo que se ha dado en denominar: PC o *Proyecto Curricular*, se concreta teniendo en cuenta el DCB así como los Decretos que establecen el currículo en cada etapa educativa o, en su caso, de los Decretos y normativas elaborados por la Administración Educativa de la Comunidad Autónoma en la que se encuentra el centro. Asimismo, cada centro puede contar con otro referente de primer orden en el PEC o *Proyecto Educativo de Centro*, que permite explicar, en alguna medida, las intenciones generales que guían la labor del centro y, en consecuencia, pueden o deben orientar la tarea de concreción de las intenciones educativas propia del PC.

De este modo, cada uno de los centros educativos en nuestro país se ve sometido a la reflexión, análisis, discusión y contraste de las intenciones educativas que terminarán perfilando los objetivos generales de las etapas. Obliga, igualmente, a la evaluación de los recursos materiales y humanos que permitirán alcanzar los objetivos planteados. Esta evaluación de la infraestructura y necesidades educativas, lleva implícito el planteamiento y definición de las principales características de los alumnos, la de sus necesidades y posibilidades cognitivas, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de actuación social. Y el contraste de los datos de esa evaluación

con los contenidos del currículo oficial, es lo que permite definir el Proyecto Curricular del centro, hasta el punto de reconsiderar la pertinencia de modificaciones en los objetivos de etapa y área (Coll, 1988, 1992; Puigdemívol, 1993). En este sentido, el centro podría matizar los objetivos del currículo oficial y también explicitar algunos objetivos que pudieran estar directamente relacionados con un problema o una necesidad propia del centro.

En relación con el tema que nos ocupa, las enseñanzas transversales están presentes en el currículo oficial; el MEC (1992a, 1993b) editó documentos dedicados a cada uno de los temas transversales destacando los diferentes elementos del currículo de las distintas etapas y áreas en los que de manera más explícita están recogidos dichos temas. No obstante, el currículo establecido por la Administración educativa sólo prescribe los elementos básicos que integran cada etapa educativa, de modo que sean los equipos docentes de cada centro los que reflexionen acerca de la importancia de estas enseñanzas, las desarrollen y concreten incorporándolas al Proyecto Educativo de Centro, al Proyecto Curricular de cada etapa, a las programaciones de las áreas y a la práctica cotidiana del aula. Esto implica:

1) *Analizar el contexto social*, sus necesidades, determinar las señas de identidad del centro educativo, y, en suma, observar el modo cómo las enseñanzas transversales pueden contribuir a establecer las finalidades educativas que el centro educativo se propone conseguir.

2) Plantear un tipo de *organización del centro* que favorezca el aprovechamiento de los recursos humanos, de zona, del espacio y tiempo, de los materiales didácticos que permitan el desarrollo de estas enseñanzas. Igualmente, la distribución de funciones y responsabilización de cada uno de sus miembros con el fin de facilitar una enseñanza coherente, participativa e integral dentro del centro y fuera del mismo, en estrecha colaboración con la familia y otras instituciones.

3) Se precisa, también, que en el proceso de *adecuación de los objetivos generales de las etapas y áreas* se tenga en cuenta las capacidades a potenciar que tienen mayor relación con dichos enseñanzas.

4) Igualmente, que la *organización y secuencia de los contenidos* responda al carácter global de los mismos, lo que supone acudir a diferentes ámbitos de conocimiento, incluso, utilizar los temas transversales como ejes organizadores del conocimiento. Supone advertir la complejidad de estas enseñanzas (comprensión multicausal de los fenómenos, opciones de valor, implicaciones afectivas e interrelación entre conceptos, procedimientos y

actitudes) para adaptarlas, correctamente, a los ciclos o cursos correspondientes.

Por último, las enseñanzas transversales exigen tomar decisiones respecto:

5) a los *criterios metodológicos*, espacios, tiempos, agrupamientos o selección de materiales didácticos

6) y a la *evaluación* del aprendizaje de estas enseñanzas y de la práctica docente.

### 3. EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA EN LA PROPUESTA MINISTERIAL ESPAÑOLA

#### *Modelo de Educación Moral y Cívica*

Tal y como indicábamos, el Ministerio de Educación español editó documentos dedicados a cada uno de los temas transversales, uno de ellos se refiere a la Educación Moral y Cívica (MEC, 1992b)

Esta propuesta pone de relieve la necesidad de retomar en el ámbito público la formación en valores morales y cívicos; entiende que la educación moral debe de convertirse en un *ámbito de reflexión individual y colectiva* que permita elaborar *racional y autónomamente* principios generales de valor, así como *analizar críticamente* la realidad cotidiana y las normas sociomorales vigentes, de modo que ayude a *idear* formas más justas y adecuadas de convivencia, a *desarrollar conductas y hábitos* más coherentes con los principios y normas *construidas personalmente* y a *formar hábitos de convivencia* que refuercen valores como la justicia, la solidaridad, la cooperación o el respeto por la naturaleza (p. 9). La presencia de estos contenidos se justifica en la escuela, al considerarlos : 1) como *la principal finalidad educativa de la escuela* en cuanto permiten acercarse al horizonte deseable de la *educación integral* (p. 10), 2) condición imprescindible en un *contexto social complejo, abierto y plural*, en el que la persona puede *confundirse* y para el que ésta ha de formarse con el fin de construir criterios morales propios que le orienten racionalmente en la vida (p. 10) y 3) son contenidos *necesarios para apreciar, mantener y profundizar la democracia* –dimensión político -institucional– y para desarrollar habilidades dialógicas y de resolución de conflictos de valor propios de toda vida colectiva –dimensión interpersonal– (p. 11).

En suma, los objetivos de la educación moral y cívica en el marco de la LOGSE (1990) serían los siguientes: 1) desarrollar la capacidad de análisis y crítica ante los aspectos injustos y normas sociales vigentes, 2) desarrollar la capacidad de elaboración autónoma, racional y dialógica de principios generales de valor, 3) propiciar comportamientos coherentes con los principios y normas que, personalmente, ha construido la persona y 4) lograr que se adquirieran las normas que la sociedad de modo democrático, y buscando la justicia y bienestar colectivo, se ha dado (p. 14).

Para ello, se parte de un modelo de educación moral y cívica basado en la construcción racional y autónoma de principios, valores y normas. Se recela de modelos basados en valores absolutos e indiscutibles que fomenten la transmisión unilateral de los mismos, así como de modelos basados en concepciones relativistas en los que los valores responden a criterios totalmente subjetivos y en los que no cabe, por tanto, la educación. De este modo, se trataría de fomentar y respetar la autonomía moral de cada persona, a la vez que se le insta a superar concepciones individualistas; a abrirse a la búsqueda de soluciones basadas en la razón y consensuadas a través del diálogo con el fin de construir formas de convivencia personal y colectivas más justas. En resumen, el modelo propuesto por la reforma educativa propone partir de los principios de autonomía y razón dialógica y utilizarlos como herramientas que hagan posible la realización de valores tales como la crítica, la apertura a los demás y el respeto de los derechos humanos (pp. 11-14).

El perfil moral hacia el que apunta la propuesta ministerial en nuestro país quedaría configurado a partir de los siguientes rasgos:

- 1) desarrollo de estructuras universales de juicio moral que permitan la adopción de principios generales de valor tales como la justicia o la solidaridad.
- 2) Adquisición de competencias dialógicas que predisponen al acuerdo justo y a la participación democrática.
- 3) Desarrollo de una imagen personal y de un tipo de vida acordes con los valores personalmente deseados.
- 4) Adquisición de conocimientos que permitan el diálogo crítico y creativo con la realidad a la vez que la elaboración de normas y proyectos contextualizados y justos.
- 5) Desarrollo de habilidades que favorezcan la coherencia entre el juicio y la acción moral.

6) Reconocimiento y asimilación de los valores universalmente deseables (*Declaración de Derechos Humanos y Constitución Española*).

7) Comprensión, respeto y construcción de normas de convivencia justas que regulen la vida colectiva.

#### *Propuesta Curricular para el desarrollo de la Educación Moral y Cívica*

En este punto, el Ministerio analiza los currículos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria con el fin de destacar aquellos elementos relevantes que se refieren directamente o podrían referirse fácilmente a objetivos, contenidos y criterios de evaluación propios de la educación moral y cívica. No obstante, dicha propuesta reconoce la dificultad de la selección pues una visión amplia de la educación moral y cívica hace que la mayoría de los elementos curriculares tengan potencial moral y cívico en función de la actitud y talante con que los aborde el profesor (p. 17).

La mencionada propuesta destaca en cada una de las tres etapas citadas: 1) *los objetivos* de las mismas que contribuyen directamente a la conformación moral y cívica, 2) *las áreas curriculares* que cumplen este mismo requisito y dentro de éstas, 2.1) los objetivos, 2.2) contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y, en escasas ocasiones, 2.3) los criterios de evaluación.

Más concretamente, en Educación Infantil (pp. 19-25), *los objetivos de etapa* se refieren a la adquisición de vínculos de relación autónoma y confiada con los iguales y con los adultos, mediante la articulación de los intereses propios con los de los demás, así como el desarrollo de actitudes y hábitos de ayuda y colaboración. Se destacan *las áreas curriculares* de Identidad y Autonomía Personal, Medio Físico y Social y Comunicación y Representación y *contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales* relativos a: el cuerpo y la propia imagen, el juego y el movimiento, la actividad y la vida cotidiana, el cuidado de uno mismo, los primeros grupos sociales, la vida en sociedad, los objetos, los animales y plantas, el lenguaje oral y escrito y la expresión plástica.

En Educación Primaria (pp. 27-39), *los objetivos de etapa* afines a la formación cívico moral, se refieren a la actuación autónoma personal y en grupo, al desarrollo de habilidades para establecer relaciones equilibradas y constructivas, apreciación de los valores básicos que rigen la vida y la



convivencia humana, conocimiento y respeto del entorno natural y social, del patrimonio cultural y lingüístico, así como adaptación de hábitos de salud y bienestar. Las *áreas curriculares* a través de las cuales se desarrollarían estos objetivos son: Conocimiento del Medio, Educación Artística, Educación Física, Lengua Castellana y Literatura, Lenguas Extranjeras y Matemáticas y mediante *contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales* como: el ser humano y la salud, el paisaje, el medio físico, los seres vivos, los materiales y sus propiedades, población y actividades humanas, organización social, medios de comunicación y transporte, cambios y paisajes históricos, canto, expresión vocal e instrumental, juego dramático, artes y cultura, el cuerpo, la salud corporal, los juegos, usos y formas de comunicación oral y escrita, análisis y reflexión sobre la propia lengua. Por último, entre los *criterios de evaluación*, se destacan: el respeto a las normas de funcionamiento en grupo, realización responsable de las tareas encomendadas, asunción de derechos y deberes como miembro de un grupo, uso del diálogo para superar conflictos, mostrar en la conducta y en el lenguaje habitual respeto hacia los otros, en situación de juego dar más importancia al esfuerzo personal y armonioso en las relaciones que a la competición, saber identificar en textos orales y escritos, planteamientos y usos del lenguaje que suponen discriminación social, racial, sexual o de otro tipo.

En Educación Secundaria Obligatoria (pp. 41-57), *los objetivos de etapa* afines a la formación cívico moral, van dirigidos a lograr la autonomía intelectual y sociomoral de los alumnos, autonomía que debe culminar en la construcción de la propia identidad, asentamiento de un autoconcepto positivo y en la elaboración de un proyecto de vida, vinculado a valores en el que se reflejen las preferencias de los adolescentes y su capacidad para llevarlos a cabo. Se pretende que el alumno se posicione y opte respecto a creencias, actitudes y valores básicos de la tradición y patrimonio cultural, así como sobre los mecanismos y valores referidos a derechos y deberes de los ciudadanos. Las *áreas curriculares* a través de las cuales se desarrollarían estos objetivos son: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación Física, Educación Plástica y Visual, Lengua Castellana y Literatura, Lenguas Extranjeras, Matemáticas, Música, Tecnología, y mediante *contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales* como: la energía, los cambios químicos, la tierra y el universo, los materiales terrestres, diversidad y unidad de los seres vivos, persona y salud, interacción de los componentes abióticos y bióticos del medio natural, los seres humanos como agentes de cambios, medio ambiente y conocimiento geográfico, población y espacio urbano, actividad humana y espacio geográfico, sociedades históricas, sociedad y cambio en el tiempo, diversidad cultural, economía, trabajo, participación, conflicto, arte y

cultura en el mundo actual, la vida moral y la reflexión ética, cualidades motrices, juegos y deportes, actividades en el medio natural, lenguaje visual, literatura, usos y formas de comunicación oral y escrita, sistemas de comunicación verbal y no verbal, proceso y resolución técnica de problemas, recursos científicos y técnicos, tecnología y sociedad. Por último, entre los *criterios de evaluación*, se destacan: saber analizar y valorar cuestiones y conflictos socioeconómicos de actualidad, enjuiciar y declarar hechos o actuaciones de la vida pública y actitudes o comportamientos cotidianos a la luz de la Constitución Española, elaborar informes y participar en debates sobre cuestiones problemáticas de la vida cotidiana en el mundo actual, identificar elementos de los modelos éticos de vida y de comportamiento humano tomando posición a propósito de dilemas morales que se plantean en el mundo actual.

#### *Orientaciones didácticas para la consecución de las metas de la Educación Moral y Cívica*

Una vez esbozados los objetivos y contenidos para una propuesta transversal de la Educación Moral y Cívica, el MEC (1992b pp. 59-83) dispuso unas orientaciones didácticas generales que permitieran incorporarlos en el Proyecto de Centro, en los Proyectos Curriculares de Etapa y en las Programaciones del Aula.

En este sentido, en una propuesta integral de la Educación Moral y Cívica, las experiencias de enseñanza-aprendizaje a tener en cuenta en el diseño del Proyecto Global del Centro, y sus concreciones en las etapas y en el aula, deberían considerar:

1) que *la organización del centro educativo y del grupo-clase han de facilitar la participación democrática* de alumnos y profesores, y foros de diálogo en los que poder resolver los problemas de convivencia y de trabajo que se generan en la vida escolar. En suma, han de favorecerse climas escolares democráticos;

2) la necesidad de *comprometerse y participar en actividades cívicas*, no necesariamente escolares, que la escuela prepararía con los alumnos y facilitaría su realización;

3) igualmente, se precisa de una *propuesta curricular específica*, especialmente pensada para contribuir a la consecución de los objetivos propios

de la Educación Moral, con *metodologías* específicas como la discusión de dilemas morales, clarificación de valores, *role-playing*, comprensión crítica, autorregulación y toma de conciencia; precisa asimismo de una *planificación transversal (multidisciplinar) de los contenidos*, pero se ha de asegurar un tiempo suficiente dentro de las distintas áreas y un *diseño sistemático* para evitar que la Educación Moral se convierta en una enseñanza esporádica y desorganizada.

Además, la propuesta ministerial destaca algunos *principios de procedimiento y roles del educador* (pp. 76-78) por cuanto se precisan unos criterios de comportamiento que permitan poner en práctica el currículo de modo que no se violente la coherencia que debe existir entre objetivos, contenidos y actividades. Se trata de que el profesor con su actitud personal potencie la lógica y sentido que son propios del currículo establecido. Se insta al profesorado:

- 1) a abordar los problemas que afectan a sus alumnos aunque personalmente no se sienta capaz de resolverlos;
- 2) a no hacer explícitas sus opiniones, salvo que los alumnos se lo requieran y siempre después de un intercambio de opiniones entre los alumnos;
- 3) a no formular valores, normas o juicios siguiendo mecánismos instruccionales convencionales sino potenciar el descubrimiento de los mismos a través del análisis, la reflexión y el diálogo;
- 4) a proteger la divergencia de opiniones;
- 5) a crear climas cálidos, comprensivos, facilitadores de la comunicación comprometida y creativa.

Por último, se recogen las recomendaciones para guiar el *proceso de evaluación* de la Educación Moral y Cívica (pp. 78-83):

- 1) un juicio evaluativo nunca podrá ser un juicio sobre la moralidad de la persona evaluada;
- 2) son evaluables aspectos como la capacidad de cooperar, dialogar, empatizar o las conductas convivenciales;
- 3) no se deben evaluar los contenidos de las opiniones o juicios que los alumnos vierten sobre temas controvertidos. Las opiniones de los alumnos no deben someterse al juicio evaluativo del profesor,
- 4) además de la evaluación de los progresos individuales de cada alumno, se hace preciso evaluar el clima escolar, de modo que los profesores mediante la discusión reflexiva, estén atentos a la creación de climas democráticos y participativos;

5) asimismo, el conjunto de los profesores ha de revisar su práctica educativa, a través de informes y en contraste con el resto del profesorado observando las mejoras que se precisan en cuanto objetivos, contenidos, materiales o proceso de aplicación

#### 4. VALORACIONES CRÍTICAS

Es nuestro objetivo, ahora, analizar críticamente el planteamiento de la transversalidad dentro del modelo de diseño curricular; ver lo que está dando y puede dar de sí en su desarrollo y tratar de mostrar las contradicciones y problemas de este planteamiento. Los comentarios críticos que se hacen seguidamente al currículo transversal no significan menosprecio hacia él, ni hacia su capacidad o potencialidad para hacer proyectos innovadores en la docencia.

En los últimos años, después de muchos en desuso y descrédito generalizado, la sociedad española admite la necesidad de abordar la educación moral y cívica, hasta considerarla incluso como la idea transversal por antonomasia, capaz de aglutinar y atravesar todas las demás transversales, por incluir todas estas enseñanzas algún tipo de moralidad o valor que orienta el comportamiento (Rodríguez Rojo, 1996). Este viraje en el enfoque se puede apreciar en el propio proceso de desarrollo de la LOGSE. En 1989a (Diseño Curricular Base. Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria) no aparece la Educación Moral y Cívica como eje transversal, y en 1991b (Reales Decretos 1333/1991 y 1344-45/1991 de 6 de septiembre por el que se establece el Currículo de Educación Infantil Primaria y Secundaria Obligatoria) es cuando se reconoce como tal. En un documento del MEC posterior, podemos apreciar el progresivo compromiso e interés en la formación cívica: "Al fijar esa finalidad básica a la educación, así como al señalar la educación en valores como principio rector del sistema educativo, la LOGSE ha respondido a una demanda social hoy generalizada: la de que la educación formal constituye una escuela de ciudadanía y de actitudes éticamente valiosas" (MEC, 1994a).

Acaso, el primer punto de fricción estaría en la afirmación de que la educación formal sea el principal recurso de que dispone la sociedad para formar el civismo en los miembros de esa sociedad. Aunque cierta en un aspecto, no deja de ser una visión demasiado estrecha de la virtualidad educativa de otros agentes como la familia, los medios de comunicación, las

organizaciones no gubernamentales, las instituciones administrativas y políticas locales o la sociedad en general. En este sentido, y aunque queda propuesto en el MEC (1992a y b) como principio programático, en nuestra cultura no acaba de cuajar la necesaria continuidad entre la educación formal y la no formal.

Esta falta de continuidad pone de relieve desajustes entre los valores y conductas cívicas que tratan de introducirse en el currículo con los valores y el modelo social dominante. No es extraño que la escuela se pregunte acerca de su capacidad de formación para la vida, de su eficacia real, "nada de estos efectos de la educación desde las transversales conducen a un modelo de ciudadano indeseable, simplemente que no es el ciudadano más adiestrado para prosperar en la sociedad de la que forma parte" (Yus, 1994). Del mismo modo, estos desajustes hacen que sea el propio alumno el que ha de resolver el conflicto de valores que se producen entre los agentes educativos formales y no formales (Bolívar, 1998) cuando no, simplemente, filtrar lo transmitido en el ámbito académico y quedarse con aquello que le resulta más fácil o está más generalizado. No parece lo más adecuado descargar la responsabilidad de la educación moral y cívica al ámbito escolar sino más bien abordarla desde la corresponsabilización de los distintos agentes educativos. Salvo que el mundo educativo asuma sus fines como utopía e ilusión de un mundo mejor, le resultará extraño preparar para la participación democrática o para la cooperación, por citar algunas, mientras las estructuras sociopolíticas siguen sin reforma alguna. Por otra parte, la falta de unidad y compromiso de los distintos agentes educativos puede relegar la educación moral y cívica a condición de proyecto barniz, simple imagen, recipiente sin contenido, una cuestión meramente técnica y unilateral, incapaz de abarcar la realidad personal y social en todas sus dimensiones.

Esta falta de acuerdo entre escuela, familia y otros agentes sociales es muy similar a la que se vive dentro de la propia institución escolar donde la transversalización de la Educación Moral y Cívica en el currículo, a través de todas y cada una de las áreas, es aún un reto. La imagen de impregnación o infusión que se desprende de la LOGSE (1990), y que exigiría programar el proceso de enseñanza aprendizaje atendiendo a las prioridades y finalidades educativas últimas, no es un hecho real y generalizable en nuestro país. Tal vez porque el acuerdo en los principios básicos que exige toda educación integral y la extracción de contenidos morales y cívicos en las distintas áreas, es un trabajo que se ha descargado, de nuevo, sobre el profesorado. Son los equipos docentes, a través de sus proyectos o en su desarrollo curricular, los que tienen que resolver el problema que los expertos no han sabido solucionar.

No es ésta la única dificultad inherente a la puesta en marcha de las enseñanzas transversales. De hecho, los temas/ejes transversales tienen una indeterminación curricular y, a la vez, un estatus institucional débil. Es verdad que por su misma naturaleza les corresponde un peculiar estatus curricular, pero los objetivos y contenidos de los mismos no están legislativamente determinados ni su enseñanza regulada a nivel de normativa superior. Este estatus les sitúa como cuestiones interesantes y actuales sobre las que puede incidir la institución escolar, pero aún se presentan como colaterales a los contenidos disciplinares. Hay una contradicción interna en el modelo de diseño curricular (básicamente tyleriano) unido a una teoría del diseño de la instrucción como 'la teoría de la elaboración', que sitúa los contenidos disciplinares como 'eje estructurador del currículo' por un lado, y por otro lado están los ejes/temas transversales, que traspasan los límites de ese modelo, al no estar estructurados por áreas ni en secuencias de bloques de contenido. La indeterminación a la que aludimos ha hecho proliferar propuestas diversas acerca del modo de abordar lo transversal y llevarlo a la práctica (Bolívar, 1996), aunque en la mayor parte de las ocasiones, el potencial innovador y formativo de estas enseñanzas ha quedado reducido a momentos puntuales en función de algún tipo de actividad o festividad concreta (el día del árbol, el día de la paz o el de la Constitución), a la creación de espacios propios en el currículo (optatividad) o al tratamiento de estos temas en sesiones de tutoría (Celorio, 1996).

Sin duda, en una cultura académica con tradición disciplinar, las visiones transversales introducen cierta complejidad y encierran como peligro el que las temáticas que engloban queden sin desarrollo definido. A este respecto, y por lo que a la Educación Moral y Cívica se refiere, quedan aún algunas cuestiones de fondo por clarificar: por un lado, el MEC (1994a) señala que este tipo de educación "constituye el eje de referencia en torno al que giran el resto de los temas transversales"; es decir, todos los temas transversales, puesto que inciden y entroncan con una base ética social y personal, entran de lleno en el ámbito de la Educación Moral y Cívica (González Lucini, 1993), cabe preguntarse, entonces, si ésta tiene sustantividad propia o si, por el contrario, queda reducida a un 'cajón de sastre' donde cualquier contenido es válido: ¿la Educación Moral y Cívica es distinta de la educación para la vida en sociedad y para la convivencia? Por otro lado, y en el mismo documento del MEC (1994a), al referirse a este tipo de enseñanza se alude a ella como formación "implícita en todas las áreas y materias del currículo" ¿supone esto que su contenido es sólo de valor, que se trata de un contenido, básicamente, actitudinal?

Desde el principio de la reforma educativa se ha insistido en que lo Moral y Cívico no es asunto eminentemente conceptual, no son abstracciones que se

incorporen como tales a las estructuras de conocimiento, sino que por el contrario han de transmitirse en contextos de realidad, educarse en la práctica a través del ejemplo y traducirse en actitudes y comportamientos concretos, siendo todo el tiempo de la vida y experiencia escolar oportunidad para este tipo de educación (González Lucini, 1994). Sin embargo, a pesar de la nobleza de esta propuesta, el paso del tiempo ha puesto de relieve la dificultad de hacerlo realidad. Entre los estudiosos del tema ya hay quien apunta (Bolívar, 1998) el peligro de considerar la Educación Moral y Cívica, como un asunto eminentemente actitudinal. En la realidad escolar, la promoción del estudiante sigue dependiendo del rendimiento en determinadas disciplinas tradicionales, con independencia del tipo de comportamiento cívico o moral que muestre. Mientras no exista un diseño adecuado para la evaluación de estos contenidos, y no lo existe en nuestro país, la educación moral y cívica será considerado asunto de segundo plano.

Entendemos las reticencias a abordar lo moral y cívico a través de contenidos conceptuales y procedimentales concretos, en el marco de una reforma que se ha respaldado en lo formal (dilemas morales, clarificación de valores, juicio y razonamiento moral o diálogo) para evitar cualquier atisbo de adoctrinamiento.

En este sentido, también queda cuestionada la pretendida educación integral, tan recurrente en nuestra reforma educativa. De hecho, a pesar de las constantes críticas al paradigma moderno por respaldar una concepción antropológica racionalista, individualista, autosuficiente en lo moral y cívicamente insolidaria, nos encontramos con que en el paradigma que inspira lo moral y cívico en nuestra reforma, sigue primando lo racional como único medio de encontrar soluciones objetivas y universales a la convivencia en un mundo plural. La única diferencia apreciable estriba en la percepción de lo racional entendido, ahora, como razón comunicativa, abierta a la alteridad. La Educación Moral y Cívica se nutre de valores consensuados dialógicamente, de la ética discursiva y de valores mínimos. Dice Carpintero (1991) refiriéndose a los estudios actuales sobre psicología del desarrollo moral: "los procesos cognitivos -razonamiento y juicio- tienen un peso fundamental en la literatura examinada, mientras sorprende -al menos a mí- la ausencia de dimensiones motivacionales y afectivas, para no decir ya nada del antiquísimo tema de la vida beata, la vida feliz, que estuvo desde el comienzo mismo en el centro de la reflexión griega acerca de la conducta moral". Es evidente que las virtudes y los hábitos son grandes ausentes.

Dada la debilidad del planteamiento de los contenidos actitudinales en el currículo, se hace necesario completar la acción educativa con los contenidos transversales, especialmente con la Educación Moral y Cívica, que además del componente actitudinal, conlleva también la enseñanza de conceptos y procedimientos. De hecho, una educación para la ciudadanía completa requiere la adquisición de unos *conocimientos*, la adhesión a unos valores, que implicarán unas actitudes, unas disposiciones estables de acción, *hábitos*, unas determinadas concepciones o modos de ver y sentir el mundo, la realidad que nos rodea; y la formación de *competencias instrumentales y habilidades operativas* especialmente participativas (Naval, 1998).

Parece importante no dejar que se apague este reto educativo a pesar de las divergencias de planteamiento o de la inherente dificultad que supone su plasmación en el currículo. Es necesario seguir con la investigación iniciada, seguir alimentando los foros de debate con nuevas propuestas o en su caso, con propuestas que nacidas de la evaluación, permitan el reajuste de los puntos más débiles. Es importante seguir alentando lo que debe ser la educación de los futuros ciudadanos. La propuesta transversal es una oportunidad que no debe desperdiciarse. El reto es su puesta en práctica.

## BIBLIOGRAFÍA

- BISQUERRA, R. (1996): "Temas transversales y orientación", en ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA, R.: *Manual de Orientación y Tutoría* (Barcelona, Práxis).
- BOLÍVAR, A. (1996): "*Non scholae sed vitae discimus*: límites y problemas de la transversalidad", *Revista de Educación*, 309, 23-65.
- (1998): *La evaluación de valores y actitudes* (Madrid, Alauda Anaya).
- CARPINTERO, H. (1991): "Prólogo", en PÉREZ DELGADO y GARCÍA ROS, R (Comp.), *La Psicología del desarrollo moral*, Madrid, Siglo XXI.
- CELORIO, G. (1996): "Desde una transversalidad de trámite a una transversalidad renovadora", *Aula de Innovación Educativa*, 51, 31-36.
- COLL, C. (1988): *El marco curricular en una escuela renovada* (Madrid, MEC popular).
- (1992): *Los contenidos de la reforma* (Madrid, Santillana).
- CREMADES, M. A.; QUESADA, L.; RUIZ, M. J. y TORRADO, M. S. (1995), "Temas transversales: del origen a la práctica", *Escuela Española*, 3225, 13-14.
- DOLZ, M. D.; UCEDA, C y MARTÍN, E. (1994): "La respuesta curricular", *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 14-18.
- FERNÁNDEZ BUEY, F. (1991): *La ilusión del método* (Barcelona, Crítica).

- GIMENO, J. (1988): *El Currículum, una reflexión sobre la práctica* (Madrid, Morata).
- (1982): *La Pedagogía por Objetivos. Obsesión por la Eficacia* (Madrid, Morata).
- GÓMEZ DEL CASTILLO, M. T. (1999): "Estudio comparativo de los ejes transversales en las distintas CC.AA. españolas y su asesoramiento en los centros", Comunicación al *III Congreso Internacional de Psicología y Educación*, del 8 al 11 de septiembre, Santiago de Compostela.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1993): *Temas transversales y educación en valores* (Madrid, Alauda-Anaya).
- (1994): Educación ética y transversalidad, *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 10-13.
- GONZÁLEZ, M. y NAVAL, C. (1999): "Transversalidad y Orientación. Apuntes sobre el desarrollo de la Educación Cívica en Europa en los años 90", Comunicación al *III Congreso Internacional de Psicología y Educación*, del 8 al 11 de septiembre, Santiago de Compostela.
- KERR, D. (1999): *Citizenship Education: an International Comparison* (London, NFER).
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1989): "Reforma de la enseñanza, reforma del currículo", *Cuadernos de pedagogía*, 168, 86-88.
- MEC (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza: propuesta para el debate* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- (1988): *Proyecto para la reforma de la Formación Profesional: propuesta para el debate* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- (1989a): *Diseño Curricular Base. Educación Infantil y Primaria* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- (1989b): *Libro blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE*, Ley 1/1990 de 3 de Octubre de 1990 (BOE, 4.X.90).
- (1991a): *Reales Decretos 1006 y 1007/1991, de 14 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria Obligatoria* (BOE, 26.VI.1991).
- (1991b): *Reales Decretos 1333, 1344-45/1991, de 6 de Septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria* (BOE, 9 y 13.IX.91).
- (1992a): *Materiales Curriculares Transversales. Educación Primaria y Educación Secundaria* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- (1992b): *Educación moral y cívica. Transversales. Secretaría de Estado de Educación* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- (1992c): *Resoluciones de la Secretaría de Estado de Educación por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los Ciclos* (BOE, 25.III.92).

- (1993a): *Orientaciones didácticas. Secundaria obligatoria* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- (1993b): *Temas transversales y desarrollo curricular* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- (1994a): *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- (1994b): *Resolución de 7 de septiembre de 1994, 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* (BOE, 23.XI.94).
- (1996): *Reales Decretos 82-83/1996, por los que se aprueban los reglamentos Orgánicos de las escuelas de Educación Infantil, los colegios de Educación Primaria y los Institutos de Educación Secundaria* (B.O.E., 20 y 21. II. 1996). *Estos reales decretos sustituyen a los derogados 819/1993 (B.O.E., 19.VI. 1993) y 929/1993 (B.O.E. 13.VII.1993) que señalan que en los Proyectos Curriculares de Centro (P.C.C) debe quedar contemplado el tratamiento de las transversales.*
- (1998): *Nueva Ordenación del Sistema Educativo. LOGSE* (Madrid, Ministerio de Educación y Cultura).
- NAVAL, C. (1998): "Educación para la ciudadanía", en *Filosofía de la educación hoy. Temas* (Madrid, Dykinson, 357-375).
- PUIGDELLIVOL, I. (1993): *Programación de aula y educación curricular* (Barcelona, Graó).
- REYZABAL, M. V. y SANZ, A. I. (1995): *Los ejes transversales. Aprendizaje para la vida* (Madrid, Escuela Española).
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1996): Transversalidad y Democracia, *Revista de Educación*, 309, 95-126.
- TORRE, DE LA, S. (1993a): *Didáctica y Currículo. Bases y componentes del proceso formativo* (Madrid, Dykinson)
- (1993b): *Innovación Curricular* (Madrid, Cincel).
- Yus, R. (1994): "Dos mundos contradictorios", *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 35-39.
- (1995): "¿Hasta dónde alcanza la transversalidad? Por un proyecto social desde la transversalidad", *Aula de Innovación Educativa*, 43, 71-77.
- (1998): *Temas transversales: hacia una nueva escuela* (Barcelona, Graó).