

Currículum y objetivos fundamentales transversales en Chile. Resultados y Proyecciones

Luis Felipe de la Vega Rodríguez¹

Resumen

Este artículo busca reflexionar en torno a la situación, resultados y proyecciones de los Objetivos Fundamentales Transversales en Chile. A partir de la pregunta sobre su real implementación en el sistema educativo, se describe qué información existe y qué señalan los docentes respecto de esta innovación curricular de los años 90. Para analizar aquello, se establece una relación entre las expectativas y desafíos que involucra la transversalidad y los reales resultados de la implementación en Chile.

El artículo finaliza estableciendo hipótesis explicativas que permitan responderse preguntas sobre las fortalezas y debilidades de la implementación de los OFT.

Palabras clave: Currículum, Transversalidad educativa, Implementación curricular.

Curriculum and fundamental transversal objectives in Chile. Results and projections

Abstract

This article's aim is to reflect upon the situation, results, and projections of the Fundamental Transversal Objectives (FTO) in Chile. From the question about its real implementation in the educational system, it is described which information exists and what experts say about this particular curricular innovation during the nineties.

In order to analyze the issue, a relationship between the expectations and challenges has been established, involving a transversal approach, and the actual results of the implementation in Chile.

The article finishes establishing explicative hypothesis that allow the readers to answer to themselves questions about strengths and weaknesses for the FTO implementation.

Keywords: educational transversality, curricular implementation,

I. Introducción

La reflexión que se presenta está vinculada a un análisis respecto de la temática y la práctica de la transversalidad en el currículum chileno. Lo que se buscará desarrollar en este espacio es un estudio del diseño y de la escasa información que existe en relación a la implementación de los Objetivos Fundamentales Transversales del currículum nacional, con el objetivo de analizar sus fortalezas y debilidades, de manera de elaborar y proponer alternativas de mejoramiento de este componente curricular, que permitan mejorar su inserción y despliegue en el sistema educativo chileno.

Pese a la escasa evidencia de la implementación de los OFT en el sistema, existen discursos respecto de ellos que son parte del saber cotidiano al respecto. Pareciera existir consenso –a nivel más bien informal– en relación a que los Transversales “han perdido la batalla con los Verticales”. Lo anterior significa que existen dudas sobre el real nivel de relevancia práctica que ha adquirido el discurso sobre la transversalidad curricular en el escenario en que se desarrolla el proceso de enseñanza–aprendizaje en el contexto nacional.

¹ Sociólogo PUC, Magíster en Política y Gobierno, FLACSO, Doctorante en Ciencias de la Educación, PUC. Docente Carrera Trabajo Social, Universidad UCINF. Email ldelaveg@puc.cl

La escasa bibliografía y presencia de investigación al respecto puede observarse como otro indicador de la noción informal señalada anteriormente. No se observa un proceso sistemático de desarrollo de una reflexión al respecto.

Pese a lo anterior, en el Marco Curricular nacional se destaca la importancia de los OFT al establecer una relación directa entre ellos y los grandes propósitos de la educación (Mineduc, 2009). Si se considera lo anterior, es decir, si son centrales en el discurso de la arquitectura del currículum nacional, ¿por qué pareciera que en la práctica no han sido un dispositivo que cuente con la capacidad de establecer integración de los sectores curriculares en torno a las grandes temáticas que propone como objetivos de aprendizaje?

Este trabajo se introducirá en esta temática, en base a la reflexión existente al respecto, como al análisis de sus finalidades, de manera de establecer un balance al respecto y orientar un análisis de posibilidades de mejora para la implementación de esta política.

II.- Antecedentes.

De acuerdo a lo que señala Magendzo (2008) el proceso de selección de los contenidos y objetivos curriculares es el quehacer central del currículum. Este proceso no está exento de tensiones, debido a las negociaciones que están insertas en el proceso de selección.

En el caso chileno esta situación no fue la excepción, tanto en el momento en que se desarrolló la reforma curricular de los 90, como en los momentos actuales, en los que se ha generado discusión pública respecto de los objetivos del currículum en los diferentes subsectores de aprendizaje, los que están plenamente vigentes en el análisis relacionado con la definición de las nuevas Bases Curricular, de acuerdo a los requerimientos de la Ley General de Educación. De acuerdo al autor mencionado, la selección del conocimiento curricular estuvo exigida en su momento por los requerimientos del proceso de transición a la democracia, así como los desafíos de la inserción del país en el contexto de globalización, los cambios de producción, la sociedad del conocimiento y las demandas político ciudadanas.

De esta forma, se terminaron construyendo Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de cada sector de aprendizaje, además de Objetivos Fundamentales Transversales, como forma de dar operacionalización al proceso de selección curricular.

Los Objetivos Fundamentales Transversales y la transversalidad

De acuerdo a lo que señala Magendzo, uno de los desafíos que se enfrentaron en este proceso de selección de conocimientos fue lograr un equilibrio entre las orientaciones que ponen foco en aquellas habilidades de “carácter instrumental” y las referidas a la formación de una ciudadanía democrática. Uno de los elementos del currículum definidos para generar ese equilibrio fueron los Objetivos Fundamentales transversales (OFT). Estos objetivos nacieron justamente para promover dicho equilibrio entre la formación intelectual–cognitiva y la formación afectiva–valórica–actitudinal. En este sentido, los OFT son definidos como “aquellos objetivos que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del currículum, o de subconjuntos de éste que incluyan más de un sector, subsector o especialidad” (Mineduc, 2009).

Antes de seguir profundizando en los OFT es importante enunciar una idea básica de transversalidad. De acuerdo a lo que indica el propio Magendzo (2003), la transversalidad participa del currículum a través del consenso de saberes e intenciones de los actores que participan de su formulación: “En otras palabras, la transversalidad como parte constitutiva del currículum ha sido el resultado de múltiples y profundas conversaciones sobre sistemas valóricos y curriculares” (p. 39). De acuerdo a lo que indica este autor, la transversalidad pone el acento en un currículum para la vida, lo que congrega aprendizajes en el campo valórico y cognitivo. Siguiendo con esta idea, la noción de transversalidad estaría ligada al concepto de currículum crítico, de manera que se puedan crear nuevos conocimientos y buscar transformar los existentes; es decir, que los estudiantes sean capaces de responder a las demandas sociales en que se encuentran inmersos desde una forma crítica. Así, se espera establecer equilibrios entre una educación más próxima a la preparación para la productividad y el empleo, con una que incluya una formación valórica individual y social para formar ciudadanos democráticos.

En el caso del sistema chileno de acuerdo a Alarcón, Carbonell, Hott, Magendzo y Marfán (2003), transversal es aquel contenido, tema, objetivo o competencia que atraviesa todo el proceso de enseñanza aprendizaje. La transversalidad entonces, busca establecer conexiones entre lo disciplinario y lo formativo, para lograr el “todo del aprendizaje (2003, p. 17)”. Al tener este objetivo, la transversalidad interpela no solo al currículum oficial, sino también a la cultura escolar y los actores que forman parte de ella. La idea es proponer una mirada sistémica, que pueda apoyar la equidad de la educación.

La transversalidad es un enfoque dirigido al mejoramiento de la calidad educativa, buscando superar la fragmentación de las áreas del conocimiento, a partir del desarrollo de una visión holística, que promueva además la aprehensión de valores, la formación de actitudes, la expresión de sentimientos, maneras de entender el mundo y a las relaciones sociales en un contexto específico. Todos estos elementos se asocian a la necesidad social de introducir las preocupaciones de la sociedad, en el diseño curricular y las prácticas educativas.

Considerando lo anterior, el currículum nacional en primera instancia definió Objetivos Fundamentales Transversales para la Educación Básica y posteriormente para la Educación Media. Hoy, después del Ajuste Curricular de 2009, en que se unificó un solo Marco Curricular, los OFT también quedaron organizados de manera única, en los ámbitos Formación ética, Crecimiento y autoafirmación personal, Desarrollo del pensamiento y La persona y su entorno.

A estos cuatro grandes ámbitos, se suma un quinto de carácter más instrumental, orientado al conocimiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación, TICs.

De acuerdo a los elementos que se han proporcionado, se infiere que desde la política educacional se definieron altas expectativas en cuanto a la relevancia social y la utilidad que podría prestar el dispositivo curricular Objetivos Fundamentales Transversales, como medio de apoyar la formación integral de los estudiantes, y con ello establecer una vinculación directa con los propósitos más centrales del currículum nacional.

Sin embargo, existe evidencia, aunque escasa, que menciona que la implementación de los transversales ha sido más compleja de lo esperado. En primer lugar, esta evidencia puede inferirse a nivel de discurso general, donde existe consenso en que los transversales no han tomado la relevancia que se esperaba desde el punto de vista de la política.

Además, existen algunos estudios que respaldan esta opinión “del sentido común”. Egaña, Assael, Magendzo, Santa Cruz y Varas (2003) indican que en primer lugar, el sistema no ha descifrado el componente novedoso e innovador que esperaba la política curricular con este dispositivo. Al respecto, este estudio indica que los transversales han sido vinculados a valores más bien tradicionales, que se enseñan con bastante anterioridad a la reforma curricular. Esta situación implica que la lectura que se hace de los OFT no rescata el foco que estos suponen en el desarrollo de las capacidades requeridas para enfrentar los dilemas de carácter más complejo que supone el escenario social actual, y que demanda una mayor necesidad para discernir y elaborar juicios. De acuerdo al estudio de Egaña *et al.*, los docentes suelen señalar que los “valores son unos” que estos son “los mismos de siempre”, considerando de esta forma una escala valórica única, y disminuyendo con esto el espacio al reconocimiento de marcos valóricos distintas que los OFT promueven (Egaña *et al.*, 2003 pág. 161).

Por otra parte, se observa que los OFT han tenido debilidades en la implementación, constatándose que los docentes han tenido dificultades en encontrar orientaciones para el trabajo de ellos en el aula. Un ejemplo de ello, mencionado por Egaña *et al.* (2003), es que se vuelve complejo desarrollar estrategias de evaluación de los aprendizajes de carácter transversal, evitando desarrollar este proceso desde la perspectiva particular de un sector de aprendizaje.

A partir de lo señalado, se puede concluir lo siguiente:

1.- Los antecedentes que se han descrito muestran, desde sus expectativas generales, la relevancia de los Objetivos Fundamentales Transversales en la arquitectura curricular nacional, y la profundidad de las implicancias que tiene considerar las opciones que se han tomado respecto de ella. La relevancia de los actores que participaron en la definición de los grandes propósitos del currículum, así como las aspiraciones que explicitan los OFT así lo demuestran. De esta forma, desde el punto de vista de la política curricular, existía un discurso de altas expectativas respecto del impacto de la transversalidad educativa, como innovación curricular.

2.- Existen antecedentes, escasos y dispersos, respecto a que la implementación concreta de los OFT no ha ocurrido como se ha esperado, así como que tampoco han tenido la relevancia o centralidad esperada en el sistema educativo. De esta forma, no estaría generándose la innovación en la implementación del currículum y tampoco habría suficientes herramientas como para hacerlo.

Considerando los elementos que se han señalado, se presenta un problema para la investigación y la discusión, sobre una política que tiene la particularidad de los OFT de ser relevantes a nivel de discurso, y dispersos o dificultosos, a nivel de implementación. El éxito de una política se basa en la correcta implementación de su diseño, razón por la que, en primer lugar, cabe preguntarse por el éxito de esta iniciativa, pero sobre todo respecto de las razones de la existencia de un discurso inarticulado al respecto que facilite una evaluación de ella. Además, considerando la opinión de los actores que han pensado esta situación, será posible formular una panorámica más concreta respecto al problema que se plantea, permitiendo así organizar lógicamente los antecedentes que puedan recogerse respecto de las potencialidades y limitaciones de los OFT.

A este análisis se incorporará una revisión del diseño curricular de los Transversales, de forma de desarrollar una visión crítica de sus componentes y analizar posibilidades de mejora, en vista del análisis desarrollado.

Como se ha enunciado anteriormente, la transversalidad educativa se incorporó como tópico, metodología y objetivo educativo en varios países, teniendo un importante hito de relevancia en la década de los noventa. Esta innovación asumió un rol relevante en términos de incorporar un componente novedoso y “fresco” a los clásicos diseños curriculares, a través del desarrollo de una promesa de modernización de la educación.

En el caso español, donde la transversalidad adquirió el esquema de “temas transversales”, fue posible desarrollar, hace ya más de 15 años, ideas y esquemas conceptuales que describían las señaladas intencionalidades. De los autores que profundizaron en el pensamiento respecto de la función de la transversalidad, destacan Rafael Yus Ramos y Fernando Gómez Lucini, pensadores españoles que mostraban su entusiasmo respecto de las potencialidades de esta perspectiva educativa.

Yus Ramos (1996) describe la transversalidad como un “conjunto de contenidos educativos y ejes conductores de la actividad escolar que, no estando ligadas 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 currículum global del centro” (p. 11). Estos contenidos tienen la característica de incorporar una buena proporción de elementos de carácter actitudinales y valorativos, y debido a su relevancia se convierten en elementos curriculares que no pueden dejarse de lado.

A estos aspectos, el autor suma otros elementos que permiten comprender la estructura de la transversalidad, la que, tiene componentes en común con la experiencia chilena, lo que favorece el análisis comparado. Un primer elemento que es que, a través de los temas transversales se espera que se impregnen elementos socialmente relevantes en la enseñanza de las disciplinas del currículum. Además de aquello, los transversales tienen un componente de vinculación entre sociedad y educación, y buscan entregar el mismo estatus –en teoría– al desarrollo de dichos aprendizajes en las escuelas.

En tercer lugar, los transversales tienen un componente que no refiere solo a los contenidos, sino a su desarrollo: la concreción curricular de estos aprendizajes requieren de la corresponsabilización de toda la comunidad educativa en su logro, necesitando además que puedan ser seleccionados y priorizados por dicha comunidad.

Respecto de las dimensiones en que las temáticas referidas a la transversalidad se pueden agrupar en las diferentes experiencias existentes, Magendzo (2003) indica que normalmente aluden a cuatro dimensiones, que se han implementado en las diferentes realidades en que esta innovación se ha desarrollado:

“1) La dimensión afectiva, que apunta al desarrollo de la identidad personal y social y el fortalecimiento de autoestima y autovalía;

2) la dimensión intelectual cognoscitiva, que orienta los procesos de conocimiento y aprehensión de la realidad y favorece el desarrollo de las capacidades de análisis, investigación y construcción de conocimientos;

3) la dimensión ético valórica, que permite formular un juicio ético acerca de la realidad, situándose en ella como sujeto moral;

4) la dimensión de convivencia social, que sitúa a la persona como ciudadano en un escenario democrático, comprometido con su entorno con responsabilidad social” (p. 46).

Junto con esas condiciones, la existencia de la transversalidad educativa puede asociarse, de acuerdo a lo que señala Yus, con dos importantes promesas. La primera es que se establezcan vinculaciones entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico, es decir, que sea posible establecer relaciones entre las prioridades más bien académicas con aquellas que están más cercanas de los intereses y requerimientos de los alumnos y las comunidades educativas.

Pero sobre todo, la principal promesa de esta innovación curricular está asociada a la idea del desarrollo de un nuevo proyecto de escuela. Este es un “nuevo–viejo” proyecto, porque a través de él se busca retomar el gran objetivo educativo de la educación para la vida, un proceso de formación que incorpore el desarrollo de valores de observación e intervención en la realidad social, a través del tratamiento de temáticas que vinculan el conocimiento académico con temáticas centrales para el desarrollo individual y ciudadano.

Junto a la promesa descrita, se observa una crítica al estilo y objetivos de una educación más estructurada y vertical, que caracterizó a la escuela formada en el siglo XIX y masificada junto con el derecho a la educación en el siglo XX. Esta promesa está ligada al deseo de generar una forma de educación más acorde a los tiempos, donde sea potencialmente posible establecer conexiones entre las áreas de aprendizaje y, a través de ello, ser capaces de dar sentido al conocimiento, vinculándolo con la realidad que experimentan día a día los sujetos.

Teniendo en cuenta las promesas y críticas de la perspectiva que involucra el currículum transversal, es posible finalmente reconocer el sentido de una propuesta que tienda hacia una visión globalizadora del currículum.

Desde el análisis curricular, esta posición encuentra su fundamento en la crítica a la estructuración compartimentalizada del conocimiento, que refleja la manera tradicional y dominante en que se estructura el currículum. Un autor que muestra esta reflexión es Álvarez (2000) que señala que en este currículum la organización del conocimiento viene siempre dada y opera de una forma dominante, por lo que termina constriñéndose, junto con un efecto de desintegración del saber, donde éste termina adoptando una forma que se asocia a una estructura lineal, vertical y acumulativa del aprendizaje.

Considerando esta crítica, la apuesta por la transversalidad puede observarse como una respuesta que busca entregar una solución a un diagnóstico que termina siendo conocido y aceptado sin necesidad de ser un especialista en currículum.

La apuesta por la transversalidad también tiene sentido desde un punto de vista filosófico contemporáneo. El pensamiento posmoderno ha ido haciendo evidente la existencia de procesos de discontinuidad en el desarrollo social y del pensamiento. Vattimo (2003), indica que la modernidad deja de existir cuando desaparece la posibilidad de seguir hablando de la historia como una entidad unitaria. En palabras de este pensador, “si no hay un discurso unitario de las vicisitudes humanas, no se podrá ni siquiera afirmar que avanzan hacia un fin, que realizan un plan racional de mejora, de educación, de emancipación” (p. 11).

Por su parte, de acuerdo a Morin (1997), en el período entre el siglo XVII el XX ha tendido a predominar un paradigma de la simplificación de lo complejo, basado en el ideal del conocimiento científico clásico. En ese marco, hace una crítica al pensamiento simple en relación a la educación, atacando la compartimentalización del saber en la educación. Este es un tema directamente relacionado con el desarrollo curricular, ámbito de interés de esta reflexión.

Los elementos que hemos señalado apuntan a una complejización de la epistemología, lo que significa que desde el pensamiento educativo se incorpora una dimensión de crisis, orientada a la necesidad de convivir con lo contradictorio, pero sin la “obsesión” de resolver dicha situación crítica, sino observándola como una característica central y propia de los fenómenos. Esta perspectiva es coincidente con los postulados de la transversalidad, y por lo tanto, hablan de la vigencia social del discurso de esta alternativa curricular.

Lo anterior hace que sea aun más relevante la discusión respecto de las limitaciones en la implementación de una innovación que parece estar acorde con los tiempos.

Las alternativas frente a la transversalidad y la opción chilena.

Siguiendo con el análisis que se ha desarrollado, Azúa (2004) señala que el concepto de transversalidad comenzó a popularizarse a raíz de reformas educativas en algunos países europeos en los años 80 y principios de los 90. Posteriormente, fue adquiriendo sus propias particularidades en los países en que este concepto se empezaba a operacionalizar.

En concreto, y tal como lo hemos mencionado, la forma de incorporar la transversalidad en los currículum de mundo ha sido divergente. Por ejemplo, se ha tomado en algunos países la opción de los *Temas transversales*, que incluyen elementos que no pueden tratarse en un única asignatura, como el medio ambiente, la ciudadanía, el enfoque de género, etc., que levantan la importancia de una serie de temáticas sociales relevantes para trabajar en la escuela.

Así como se ha desarrollado la opción de temas transversales, se han generado también otras alternativas de trabajo, como los contenidos transversales, las habilidades o competencias transversales, las actitudes y valores transversales y los objetivos de aprendizaje transversales. Esta última opción es la que justamente ha desarrollado Chile, y es definido por Carbonell, *et. al*, como aquellos que hacen referencia a las finalidades generales de la educación, es decir a los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera que los alumnos desarrollen en el plano intelectual, personal, moral y social. Estos objetivos son asumidos por el currículum en su conjunto y refuerzan los propósitos formativos generales y comunes del sistema educativo; conectan diversos sectores disciplinarios del currículum y permean la cultura escolar (Mineduc, 2009).

La implementación de los OFT en Chile

Hasta ahora, se ha intentado establecer definiciones, orientaciones y expectativas de los transversales, entendiendo sus propósitos y su carácter innovador de manera de poder, a través de la evidencia, analizar su nivel

de concreción y de logro. A continuación se describirán hallazgos existentes respecto de la implementación de los OFT, desde la perspectiva de los estudios disponibles, para evaluar su nivel de concreción y de logro.

Tal como se mencionó en la definición del problema, existen antecedentes aislados relacionados con la implementación de los OFT en Chile. Teniendo en consideración lo anterior, se puede observar este elemento como un primer hallazgo que algo muestra sobre la implementación en el sistema de esta innovación curricular.

Un primer elemento importante de destacar es mencionado en el estudio de Gubbins, Benavente, Cameratti y Reinoso (2005) que destacan la ausencia de una conceptualización clara respecto de la transversalidad, lo que se expresa en la ausencia de la identificación de valores, la dificultad para operacionalizarlos, y por lo tanto para describir elementos que puedan, por ejemplo, ser medidos o evaluados.

A su vez, el mismo estudio destaca la inexistencia de un discurso que vincule la noción de transversalidad con el trabajo que se realiza en cada sector de aprendizaje. Es decir, los transversales no se relacionan con los aprendizajes a desarrollar por las disciplinas del currículum. Este hallazgo se dirige hacia el núcleo de las definiciones y expectativas curriculares respecto de los OFT, debido a la opción chilena de realizar objetivos de aprendizaje.

Si no existe una visión muy concreta respecto de los transversales, ¿a qué se les asocia? De acuerdo a los tres estudios que fueron consultados, existe una respuesta común: los transversales aluden a la enseñanza de valores. De acuerdo al habla de los docentes participantes en estos estudios, la transversalidad está asociada a la promoción del desarrollo valórico de los estudiantes (Egaña *et al.*, 2003; Gubbins *et al.*, 2004; Fernández y Jashes, 2001). Por contraposición, este hallazgo también muestra que no se identifican los transversales con aquellos objetivos de aprendizaje vinculados al desarrollo del pensamiento.

De acuerdo a la investigación encabezada por Egaña, la identificación de los valores asociados a la transversalidad cuenta también con diferencias respecto de las expectativas de las definiciones realizadas a nivel político. Se señala esto, porque según esta investigación, el vínculo entre OFT y valores se realiza a través de la consideración de dos áreas. En primer lugar, el trabajo con transversales se relaciona con la intencionalidad de desarrollar un trabajo formativo orientado a promover una sana convivencia y una adecuada interacción social tanto dentro y fuera de la escuela. En esta lógica de trabajo, más que promover la generación de actitudes vinculadas a contextos específicos o finalidades éticas explícitas, los valores desde la perspectiva de los docentes están asociados a conceptos más bien genéricos. El más relevante dentro de esta investigación es el del respeto, entendido en función de los compañeros, profesores y establecimiento educacional, por un lado, y desde una perspectiva más amplia, a las raíces culturales o nacionales, los derechos humanos o la democracia.

De acuerdo a lo que señala Egaña, *et al.*, junto a la definición de la categoría dominante, el respeto, se alude también a otros objetivos valóricos, tales como la responsabilidad, honestidad, solidaridad, compañerismo, tolerancia, cooperación, entre otros.

Junto con lo anterior, los docentes destacaron otra área de formación: los hábitos, que apuntan al desarrollo de disciplinas y actitudes que se consideran importantes de promover en la formación de los alumnos. Dentro de esta categoría se menciona la promoción del desarrollo de hábitos (de higiene y presentación personal, así como de buenos modales), la expresividad, autonomía, autoestima, entre otras.

Como se puede observar, no hay presencia hasta ahora en el discurso de los profesores de elementos que podrían considerarse como innovadores o novedosos, de acuerdo con la expectativa curricular.

Siguiendo con la información disponible respecto al real trabajo con OFT en el sistema educativo chileno, se observa que, si es que existe una vaguedad en el reconocimiento formal de estos objetivos, sería posible considerar, o al menos tener una hipótesis de una debilidad en su implementación en el trabajo pedagógico. Y existe evidencia de ello en los estudios citados.

En primer lugar, en los estudios rescatados no se observa una especificación concreta que describa en detalle las características que tiene, por ejemplo, el desarrollo del proceso de planificación de una clase que incorpore el trabajo con OFT. De esta evidencia se distingue que la forma de trabajarlos tiende a poseer un carácter más bien intuitivo o emergente (Egaña *et al.*, 2004; Fernández y Jashes, 2001).

Una forma de comprender esta situación se relaciona con el hallazgo referido a la forma en que se identifican los OFT, relacionado con la formación en valores. De acuerdo a lo que señala Egaña *et al.* (2004), parte de la identidad de los docentes, sobre todo los de enseñanza básica, se asocia directamente la formación de estudiantes con el desarrollo de actitudes o disposiciones valóricas, fundamentalmente ligadas al comportamiento. De esta forma, al percibir que estos fines han estado siempre en lo que se define como rol del profesor, se percibe este trabajo como presente en cada acción que se realiza, y menos como un aprendizaje que deba ser planificado para desarrollarse. Para esta función –desde el punto de vista de los docentes participantes en esos estudios– se

requiere una voluntad personal, una sensibilidad, y una condición de “luchador” de parte del docente (Gubbins, 2005), como los principales atributos para generar cambios en los estudiantes en estas materias.

Bajo esta lógica, es interesante reflejar esta reflexión docente en una frase muy bien destacadas por Egaña, *et al.* Se indica que esa parte de la función formativa, emergen naturalmente, “casi por inercia” (p. 172).

Otro elemento que refleja adecuadamente la implementación de los OFT por los docentes corresponde a su vinculación con las actividades de enseñanza. Es en este espacio donde se señala una mayor incorporación de la mirada sobre la transversalidad.

Considerando esto, las investigaciones destacan que el trabajo pedagógico orientado a promover los transversales es entendido principalmente como un elemento que se juega en la metodología de enseñanza utilizada, mientras que la relación entre los OFT con el desarrollo de los aprendizajes que son propios de cada subsector suele ser menos reconocida (Egaña *et al.*, 2004; Gubbins, 2005).

De esta manera, se reconoce una separación entre los aprendizajes de carácter “vertical”, es decir, aquellos vinculados a las disciplinas y sectores de enseñanza, con los de corte “transversal”, vinculados al desarrollo personal de los individuos y grupos. Nuevamente, este hallazgo apunta a que no se estaría cumpliendo la integración de la transversalidad en la “verticalidad” de los sectores de aprendizaje.

El estudio de Fernández y Jashes (2001) establece que, además, a nivel de trabajo con actividades, ambos grupos coinciden en la carencia de herramientas que les permitan asociar los Transversales con los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de casa sector de aprendizaje.

Si se ahonda en las dificultades que se perciben respecto de la implementación de los transversales, se pueden distinguir razones que explican las dificultades explicadas. Por una parte, los docentes aluden a la carencia de orientaciones de carácter metodológico en base a las cuales el trabajo de promoción de estos objetivos se pueda sustentar, ya sea a nivel institucional como curricular (Fernández y Jashes, 2001). Por otra parte, se menciona también dentro de estas dificultades aquellas derivadas con la ausencia de guías en base a las cuales se pueda realizar una evaluación de los OFT. De acuerdo a los docentes, resulta problemático además evaluar de manera precisa y a través de la aplicación de criterios uniformes aspectos asociados a los valores de los alumnos. (Egaña *et al.*, 2003).

Otra dificultad que se señala para la implementación de los OFT consiste en la ausencia un trabajo de coordinación y articulación conjunta que en algunos casos se manifiesta al interior de los establecimientos. Dada esta condición, algunos docentes se encuentran en un escenario en el que deben asumir el trabajo en torno a estos objetivos de manera solitaria, sin contar con el sustento de una labor conjunta para su promoción (Gubbins *et al.*, 2004).

Discusión de la información descrita.

Yus Ramos, en el año 1996, señaló algunas dificultades que podrían ocurrir en la implementación de un currículum que incorpore una dimensión de transversalidad. Dentro de los elementos más relevantes, se destaca la posibilidad de realizar diversas lecturas respecto de esta innovación por una carencia de reflexión crítica al respecto. Dicha situación podría conducir a la reducción de la transversalidad a un espacio de ética o educación en valores, marginalización de los transversales en asignaturas nuevas o talleres, acotamiento de este trabajo a actividades extracurriculares, a la reducción de la transversalidad al trabajo aislado en unidades didácticas, y la falta de vinculación de la transversalidad con las didácticas específicas.

Si se analizan estos elementos, descritos hace 15 años, y con anticipación a la puesta en marcha de la implementación de los OFT en Chile, es llamativa la relación que puede observarse entre una realidad descrita teóricamente, y lo que efectivamente ocurrió en nuestro país, considerando los antecedentes recopilados en este trabajo. Por ejemplo, los docentes señalan que trabajan especialmente los transversales en actividades, pero no los vinculan con la enseñanza de cada sector de aprendizaje. Adicionalmente, se observa la carencia de un análisis más profundo de esta propuesta de parte de los docentes, que terminan vinculando esta innovación al trabajo con valores más bien tradicionales.

Continuando con el análisis de la información, parece interesante también cuestionar la realidad del componente innovador de los Transversales. Identificados con una mirada progresista sobre la educación, fueron interpretados por los docentes como justamente lo contrario, es decir, como parte de la tradición más fundamental de la docencia, vinculada a la formación de personas en sus dimensiones más básicas, apuntando a la socialización de valores más bien tradicionales y hábitos de larga data.

De esta manera, se observa que existían antecedentes de lo que podría ocurrir con los transversales en términos de dificultades en su implementación. Esta situación hace pensar que pudieron haberse realizado acciones de anticipación de estas dificultades. Por esta razón, es importante analizar las políticas de diseño curricular e implementación de los transversales. A ello se hará alusión a continuación.

Algo sucede con esta situación que hay que intentar explicarse. Al respecto, se presentan algunas hipótesis tentativas, que no pueden responderse completamente con la información recopilada en este trabajo.

Un primer elemento corresponde al diseño de los OFT. Si se revisa la estructura de diseño de los transversales, tarea que cualquier persona puede realizar analizando el Marco Curricular vigente (2009), se observan fundamentalmente definiciones genéricas, caracterizadas por su amplitud, y por una gran cantidad de descripciones de expectativas que podrían ubicarse en el nivel de declaración de grandes finalidades. El detalle del contenido de cada OFT muestra una gran cantidad de información, cada una muy relevante en términos sociales y educativos, pero en competencia entre ella si se busca identificar la identidad del objetivo en cuestión.

No es difícil comprender la lógica de esta estructura curricular. Al estar vinculados a las finalidades de la educación, y al ser producto de una negociación social, es comprensible que los OFT hayan sido lo suficientemente amplios como para lograr el objetivo del consenso social. Sin embargo, esta amplitud también puede ser considerada como ambigüedad, debido a que se observa un discurso que releva una gran cantidad de elementos al mismo tiempo.

Asimismo, también puede interpretarse esta amplitud como vaguedad, en la medida que no se llega a especificar en muchos casos las implicancias educativas de las mencionadas definiciones curriculares.

La situación descrita ayuda a explicarse, en parte, la no consideración de los transversales como innovadores, debido a que no necesariamente han sido bien traducidos como prescripción de enseñanza, debido a su amplitud, lo que pudiera incidir en que se entienda más bien como un marco general de intenciones –una suerte de “Constitución de la República”, en el caso educativo–, que como una herramienta puesta a disposición del aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, y tal como la Constitución, puede ocurrir que todo el mundo sepa que existe, pero que no muchas personas la hayan analizado en profundidad.

Otro elemento que debe sumarse a esta reflexión, es la acción efectiva que se ha desarrollado desde la política educativa para la implementación de los transversales. Sin intención de desarrollar un análisis exhaustivo del gasto en educación, claramente el ámbito analizado no ha sido una prioridad en términos de implementación curricular. Lo anterior, se observa, por ejemplo, en la baja visibilidad de la Unidad de Apoyo a la Transversalidad, oficina ministerial encargada de la implementación de los Transversales, la que además recibió críticas en su labor de parte de DIPRES (2009).

Adicionalmente, recién en el año 2009 el Marco Curricular y los Programas de Estudio incluyeron explícitamente alusiones a los OFT, ocurriendo que en la versión anterior de los programas existía únicamente un capítulo más bien conceptual dedicado a esta materia.

Un último elemento que demuestra la poca relevancia de este dispositivo curricular en el propio Ministerio es la dificultad que tiene él mismo de comprender sus implicancias y definiciones. Un ejemplo de ello, es que los términos de referencia de los cursos de perfeccionamiento que posteriormente son aprobados por la unidad ministerial que los tiene a cargo (CPEIP), dan un tratamiento a la transversalidad más cercana a los Temas Transversales, utilizada en España, que la estructura de objetivos de aprendizaje, opción chilena. Así, por ejemplo, se solicita incluir género, ciudadanía o sustentabilidad en los módulos de enseñanza que se trabajan posteriormente con los docentes.

Como se observa, la política de implementación de los transversales, de acuerdo a estos indicadores generales, coincide con la debilidad observada por los mismos docentes respecto a la inexistencia de elementos de apoyo que ayuden a la implementación y trabajo cotidiano con los OFT.

Conclusión

Para finalizar, es importante hacer una última reflexión referida a un aspecto de carácter más abstracto, pero también más fundamental. Tal como se mencionó al inicio de este trabajo, la aspiración de la inclusión de la transversalidad está vinculada a la noción de currículum crítico. De acuerdo a Tomaz Tadeu da Silva (1999), el currículum crítico invierte los fundamentos de las teorías tradicionales, cuestionando el statu quo y buscando generar transformación. Para ello, se concentra no en el cómo implementar el currículum, sino en definir lo que el currículum hace.

Si se considera esta definición, es posible que, por naturaleza, un currículum nacional prescrito esté más vinculado a las perspectivas más tradicionales, que expresan en este instrumento una expectativa de transmisión de una cultura

común, que al menos en parte quiere mantenerse a través de la educación. Teniendo esto en cuenta, ¿qué tan factible es desde un currículum nacional promover una perspectiva crítica?

Incluso, si se concediera esa posibilidad, la información que se ha rescatado muestra que la implementación de los transversales ha quedado más bien en manos de los docentes. Sin embargo, los propios profesores han demandado la existencia de orientaciones para implementar los OFT, de lo que se desprende la relevancia de la prescripción en nuestro sistema educativo, incluso en un tipo de currículum como éste, con aspiraciones críticas.

Todo lo anterior se ofrece como una excusa para poner en discusión, dadas las características del sistema educativo chileno, caracterizado por su verticalidad en su funcionamiento y la centralidad de las disciplinas en el currículum, las posibilidades reales de implementar un proceso de incorporación efectiva de una mirada transversal sobre el currículum.

Parece ser que es difícil entonces que, dadas las condiciones del sistema educativo chileno, la relevancia real entregada a la transversalidad en la política educativa, así como por las características intrínsecas de una forma de desarrollo curricular que tiene una menor historia que la tradicional, existen condiciones adversas para que los Objetivos Fundamentales Transversales se expresen en toda su magnitud, y aporten hacia la transformación de prácticas que están muy arraigadas en la cultura educativa.

Parece ser cierto, entonces, que los verticales le están ganando a los transversales. ¿Será posible cambiar este escenario? Por ahora, no parece tan clara la posibilidad de que ello pudiera ocurrir.

Bibliografía

- Alarcón, Carbonell, Hott, Magendzo y Marfán (2003). *¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el aula?* Segundo Ciclo de Enseñanza Básica y Enseñanza Media. Santiago. Ministerio de Educación.
- Alvarez, J. (2000), La interdisciplinariedad como principio organizador del currículo escolar, en *Didáctica, currículo y evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas*, Miño y Dávila Editores, Madrid, pp. 85-119.
- Azúa, E. (2004) *Mapas curriculares de Objetivos Fundamentales Transversales*. Documento del Ministerio de Educación de Chile. Santiago.
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En Cox, C, compilador (2003) *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago. Editorial Universitaria.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Madrid. Octaedro.
- Dirección de Presupuestos, DIPRES (2009). Informe final de evaluación Programa de Educación extraescolar. Disponible en www.dipres.gob.cl/574/articles-49609_doc_pdf.pdf
- Egaña, L; Assael, J.; Magendzo, A.; Santa Cruz, E.; Varas, R. (2003). *Reforma Educativa y Objetivos Fundamentales Transversales. Los dilemas de la innovación*. Santiago: Programa interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Fernández, C.; Jashes, J. (2001). *Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) en la Enseñanza Media: La mirada de los profesores*. Documento de trabajo no publicado de la Unidad de Currículum y Evaluación, Mineduc.
- Gubbins, V.; Benavente, A.; Cameratti, C.; Reinoso, A. (2005). *Prácticas educativas en Transversalidad: ¿Qué nos dicen los docentes?* Ponencia presentada a Jornadas de Psicología Educativa. La Serena.
- Morin, E. (1997) *Introducción al pensamiento complejo*. Valladolid. Universidad de Valladolid.
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y currículum*. Bogotá. Ediciones Magisterio.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía*. Santiago. Lom Ediciones.
- Ministerio de Educación (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y media*. Actualización 2009. Recuperado el 10 de abril de 2011 del sitio web Currículum Nacional. http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/Marco_Curricular_Ed_Basica_y_Media_Actualizacion_2009.pdf
- Vattimo, G. (2003) *En torno a la posmodernidad*. Barcelona. Antrhopos Editorial.
- Yus Ramos (1996) *Los temas transversales*. Barcelona. Editorial Grao.