

# Los temas transversales en el currículo de Educación Básica

El autor reflexiona sobre cómo se legitiman, desde una perspectiva contextualista de la educación, los temas transversales en el currículo escolar. Afirma que éstos contribuyen a refrescar el currículo y flexibilizarlo para hacer de la escuela un espacio de actualización, donde se enlazan experiencias para aprender a situarse en medio de una sociedad y una época.

## Cross-cutting Issues in the Basic Education Curriculum

The author looks at how cross-cutting issues are legitimized from a context-based perspective of education. He maintains that they help refresh the curriculum and make it flexible so that schools are places for updating information and where experiences are linked so that students can learn that they are part of a society and an era.

---

### LUIS SIME POMA

*Doctor en Ciencias Sociales; magister en Ciencias de la Educación; director del Doctorado en Ciencias de la Educación-Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP); profesor del departamento de Educación de la PUCP.*

---

### **PALABRAS CLAVE:**

Temas transversales, ejes transversales, currículo escolar, Educación Básica, transversalidad curricular.

Los temas transversales en el currículo escolar se legitiman desde una perspectiva contextualista de la educación que implica un diálogo con las demandas de los diversos contextos, local-nacional-mundial, con el fin de traducirlas en temáticas curriculares. En ese sentido, se busca un currículo capaz de producir *saberes contextuales* en las y los alumnos y las y los docentes como ciudadanos corresponsables de los problemas contemporáneos. Así, los temas transversales contribuyen a refrescar el currículo y flexibilizarlo para hacer de la escuela un espacio de actualización de los sujetos que la conforman, donde se eslabonan experiencias para aprender a situarse en medio de una sociedad y una época.

La transversalidad curricular también ha sido enriquecida por las concepciones multidimensionales e integradoras del desarrollo, que resignifican los diversos procesos formativos en función de las dimensiones económicas, sociales, culturales, ambientales y políticas del desarrollo humano (Sime, 2011).

De esta manera, los procesos formativos requieren ser comprendidos y asumidos como parte de procesos sociohistóricos más amplios que apuntan a un desarrollo con equidad, intercultural, saludable y pacífico. Las posibilidades de que la educación básica sea un factor para el desarrollo dependen no solo del nivel de rendimiento de las y los alumnos en Matemática y Comunicación, sino también de contenidos y propuestas valóricas alrededor de temas socialmente relevantes. Cumbres mundiales de las Naciones Unidas sobre algunas de esas dimensiones del desarrollo han derivado en promover la enseñanza de ciertos ejes, como en el caso de las cumbres ambientales, reiterando la necesidad de la educación ambiental o para el desarrollo sostenible (Eschenhagen, 2007), o en las cumbres sobre enfermedades no transmisibles, enfatizando en una mayor educación para la salud en los sistemas educativos (ONU, 2011).

La visión transversal de los currículos contribuye igualmente a reducir la tendencia a una segmentación excesiva de éstos. De esta manera, en "lo transversal cabe todo aquel tipo de contenidos y procesos formativos no fácilmente incluíbles en un área o disciplina convencional, sino que precisan para su desarrollo de la colaboración coordinada de varias o todas ellas" (Rosales, 2015: 145). Además, determinados ejes transversales pueden permear intencionalmente no solo las áreas curriculares más convencionales, sino también el currículo oculto y las culturas de las organizaciones educativas (Díaz, 2006).

Adicionalmente, la perspectiva transversal propone una racionalidad curricular en la que se valoran tipos de aprendizajes que integran tanto dimensiones cognoscitivas como valorativas, actitudinales y de acción, complementarios con otros provenientes de las asignaturas más comunes de los currículos. Se trata de esfuerzos para que los procesos formativos sean comprendidos y promovidos como aprendizajes holísticos (Tirri, 2011). A partir de esta racionalidad se han producido diversas estrategias y materiales para insertar los temas transversales en diversas áreas curriculares, así como en proyectos más integradores (Díaz, Quezada y Poblete, 2014).

Desde el campo de los actores educativos existen múltiples organizaciones privadas y públicas, tanto a nivel local, regional, nacional e internacional, que promueven los temas transversales. En las trayectorias de determinados ministerios de Educación se han desarrollado políticas para institucionalizar la transversalidad a través de normas, orientaciones didácticas y estímulos (Ministerio de Educación de Chile, 2003; Secretaria de Educação Fundamental-Brasil, 1998). La emergencia de algunos de los temas ha merecido su incorporación en pruebas internacionales de evaluación como en PISA-2006 (OECD, 2009), incluyendo la temática ambiental o en pruebas nacionales como en Colombia (ICFES 2012) y, en el Perú, sobre el tema de ciudadanía (MINEDU-UMCE, 2005).

## LOS TEMAS TRANSVERSALES EN LOS CURRÍCULOS ESCOLARES EN EL PERÚ

La transversalidad ha estado presente en el lenguaje y las normas curriculares emanadas desde el Ministerio de Educación, al menos con esa denominación, durante todo este siglo. Como se aprecia en la tabla 1, estos temas son formulados como una temática específica amplia referida a una dimensión del desarrollo (ejemplo: dimensión económica: trabajo y producción; dimensión de seguridad: seguridad y defensa nacional; dimensión ambiental: ambiental). Una variante de lo anterior son las formulaciones que explicitan una opción más definida (ejemplo: igualdad de género, orientación hacia el bien común, interculturalidad). Otra tendencia es la que revela una aproximación educativa sobre diferentes temáticas (educación ambiental, educación en derechos humanos, educación intercultural, etcétera).

Desde otra lectura, la tabla 1 también nos ayuda a visibilizar cuáles son esos denominados temas transversales que han permanecido y cuáles han sido retirados o tal vez reabsorbidos en otros. Así, el tema de derechos

**Tabla 1.**  
**Temas transversales en cuatro normas curriculares del Perú**

Temas transversales (1999)	Temas transversales (2005)	Temas transversales (2009)	Enfoques transversales (2016)
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Educación en población.</li> <li>– Pluriculturalidad peruana.</li> <li>– Derechos humanos.</li> <li>– Seguridad ciudadana y defensa nacional.</li> <li>– Trabajo y producción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía.</li> <li>– Educación en y para los derechos humanos.</li> <li>– Educación en valores o formación ética.</li> <li>– Educación intercultural.</li> <li>– Educación para el amor, la familia y la sexualidad.</li> <li>– Educación ambiental.</li> <li>– Educación para la equidad de género.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía.</li> <li>– Educación en y para los derechos humanos.</li> <li>– Educación en valores o formación ética.</li> <li>– Educación para la gestión de riesgos y la conciencia ambiental.</li> <li>– Educación para la equidad de género.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Interculturalidad.</li> <li>– Atención a la diversidad.</li> <li>– Igualdad de género.</li> <li>– Ambiental.</li> <li>– De derechos.</li> <li>– Búsqueda de la excelencia.</li> <li>– Orientación al bien común.</li> </ul>

Minedu (1999, 2005, 2009, 2016).

humanos ha sido el más permanente; el ambiental y el de género han continuado en las tres últimas normas curriculares, mientras que temas como el de trabajo o seguridad ciudadana y sexualidad perdieron ese nivel alto de explicitación que tuvieron en alguna de las normas.

Una discusión más conceptual es si un tema transversal y un enfoque educativo transversal son equivalentes, entendiendo por este último a un conjunto de orientaciones fundamentadas para incidir desde una perspectiva (ambiental, de género, cultural, etcétera) en el conjunto de los procesos formativos (dentro y fuera de la escuela) y las culturas organizacionales en las que transcurren. El tema ambiental no solo demanda el enfoque de la educación ambiental, sino también otros como la educación del consumidor. Un tema transversal puede ser alimentado desde diversos enfoques transversales. Por otro lado, también es discutible si un principio o aspiración universal como la “orientación al bien común” o la “búsqueda de la excelencia” deben ser denominados temas o enfoques transversales. Desde mi punto de vista, no son ni uno ni lo otro.

Considero que los temas transversales se justifican como temas socialmente relevantes que pueden diferir de un contexto a otro y de una época a otra; así, en contextos donde la criminalidad ha recrudecido, sin duda, la seguridad ciudadana necesita constituirse en un tema transversal dentro y fuera de las escuelas. Igualmente, en contextos donde la población es más vulnerable a las enfermedades no transmisibles, la salud es un tema

singularmente relevante para enfrentar el aumento del cáncer, infartos, obesidad, etcétera. Para ello, urgen los aportes de la educación para la salud, del consumidor y de la educación para la actividad física. Los temas transversales actualizan nuestra lectura de la sociedad en clave preventiva.

Otro plano de la discusión que suscita la inclusión de los “enfoques transversales” en el nuevo Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) es su justificación: ¿cuál es la evaluación curricular de la inserción de los temas transversales en el currículo anterior que justifique cambiar unos y continuar con otros?, ¿qué sabemos sobre cómo los docentes se han formado y organizado para incluir temas transversales en sus currículos?, ¿con qué información contamos sobre cómo los directores y las UGEL han contribuido al desarrollo de dichos temas?, ¿en qué medida están presentes los temas transversales en los proyectos educativos y curriculares de los centros educativos?

En la parte correspondiente a los enfoques transversales, así como en la bibliografía que se incluye al final del documento del CNEB, no se cita alguna fuente que revele tal evaluación. Más aún: en las 44 fuentes de la bibliografía no se vislumbran trabajos especializados en temas transversales, aunque es posible que algunas lo aludan en sus contenidos. En los pies de página que se incluyen en la parte referida a los enfoques transversales solo se menciona en algunos casos más a ciertas fuentes normativas que estarían en consonancia con el enfoque. Considero que la ausencia de una evaluación específi-

ca sobre la trayectoria curricular previa de inserción de los temas transversales reitera una crítica tendencia en parte de las políticas públicas: cambios sin diagnósticos serios y disponibles para su conocimiento y discusión.

La tendencia reduccionista en las gestiones ministeriales del sector Educación hacia las pruebas censales anuales sobrecentradas en mediciones en las áreas de Matemáticas y Comprensión Lectora, así como la ausencia de una política de investigación educativa desde el Ministerio de Educación, pueden ayudar a explicar la falta de diagnósticos y estudios sobre los temas transversales

que contribuyan a una toma de decisiones curriculares más informada y fundamentada. Son aún pocos los estudios que han indagado las percepciones curriculares de los docentes peruanos (Neira y Rodrich, 2008) y, menos aún, sus percepciones y prácticas sobre los temas transversales. No obstante, en aquellas “buenas prácticas docentes” que son reconocidas y premiadas en el sector Educación en los últimos tiempos emergen buenas prácticas que apuntan hacia diversos temas transversales y que expresan la voluntad de sectores docentes que han asumido esos temas como parte de su desarrollo profesional. **T**

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DÍAZ, Á. (2006). La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, número 1, pp. 1-15.

DÍAZ, V. y Á. POBLETE (2014). Resolución de problemas en matemáticas desde la transversalidad: educar en valores éticos. *Paradigma*, número 2, pp. 155-182.

ESCHENHAGEN, M. L. (2007). Las cumbres ambientales internacionales y la educación ambiental. *OASIS*, número 12, pp. 39-76.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (ICFES) (2012). *Resultados nacionales censales Competencias ciudadanas SABER 3.º, 5.º y 9.º. Resumen ejecutivo*. Bogotá: ICFES.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (Mineduc) (2003). *¿Cómo trabajar los objetivos fundamentales transversales en el aula? Segundo ciclo de Enseñanza Básica y Enseñanza Media*. Santiago de Chile: Mineduc.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (Minedu) (1999). *Estructura curricular básica de Educación Primaria de Menores*. Lima: Minedu.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (Minedu) (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: Minedu.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ – UNIDAD DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (Minedu-UMCE) (2005). *Evaluación nacional del rendimiento estudiantil 2004. Una primera aproximación a la evaluación de la reflexión ciudadana*. Lima: Minedu.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (Minedu) (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Lima: Minedu.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (Minedu) (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Minedu.

NEIRA, P. y H. RODRICH (2008). Cambios curriculares en la Secundaria 1996-2006: opiniones de ex funcionarios y docentes de escuelas públicas. *Economía y Sociedad*, número 68. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social –CIES.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (2011). *Declaración política de la reunión de alto nivel de la Asamblea General sobre la prevención y el control de las enfermedades no transmisibles*. Washington: ONU.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2009). *Green at Fifteen? How 15-Year-Olds Perform in Environmental Science and Geoscience in PISA 2006*. París: OECD.

ROSALES, C. (2015). Evolución y desarrollo actual de los temas transversales: posibilidades y límites. *Foro de Educación*, número 18, pp. 143-160.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL-BRASIL (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental – MEC/SEF.

SIME, L. (2011). Educación y desarrollo humano: una aproximación comparativa entre educación, medio ambiente y salud. *Revista de Educação*, número 2, pp. 213-222.

TIRRI, K. (2011). Holistic School Pedagogy and Values: Finnish Teachers and Students Perspectives. *International Journal of Educational Research*, número 3, pp. 159-165.